Badanie dzieci, wstępujących do szkoły.

„Gdy chcę wóz naładować ciężarem, muszę wiedzieć, jaką jest jego konstrukcja, aby ciężar zastosować do wytrzymałości wozu. Jeśli tego nie uczynię, narażam się na stratę, gdy towaru położę za mało; gdy zaś przeciwnie ciężar jest za wielki, wóz się załamie pod nadmiernym naciskiem. Dla czegóż nie pytamy: jaki jest stosunek dzieci do ilości pracy, której od nich wymaga szkoła? jaką jest wogóle odporność młodzieży szkolnej na mniej lub więcej niekorzystne wpływy tej pracy“?

W tych słowach jeden z najznakomitszych higjenistów, Aksel Key zaznaczył konieczność badań nad rozwojem fizycznym i umysłowym uczniów. Jeżeli pytanie, które stawia, ma ważne znaczenie dla okresu szkolnego, to pomijać go nie należy przy jego rozpoczęciu, t. j. poznać rozwój dziecka, wstępującego do szkoły, aby zdać sobie sprawę, o ile jest ono zdolne przystąpić do nauki systematycznej z korzyścią dla umysłu a bez uszczerbku dla zdrowia. W tej myśli Alfons Engelsperger i Otto Ziegler podjęli i przeprowadzili szereg badań nad dziećmi, zapisanemi świeżo do szkół elementarnych w Monachjum. Ważniejsze wyniki tych poszukiwań podajemy poniżej.

I. Rozwój fizyczny: wzrost, masa, siła.

Prawodawstwo szkolne niemieckie oznacza początek przymusu szkolnego na lat sześć skończonych, co w praktyce zwykle tak się stosuje, że do szkoły bywają zapisywane wszystkie dzieci, które kończą lat sześć w danym roku kalendarzowym; ponieważ zaś rok szkolny zaczyna się tam na wiosnę (egzamina przejściowe w marcu) w pierwszej klasie szkoły początkowej znajdują się czasem i takie dzieci, które jeszcze lat sześciu nie skończyły obok takich, które wkrótce mają skończyć rok siódmy. Nasi badacze, wziąwszy za przedmiot studjów ogółem 476 dzieci, znaleźli między najmłodszemi a najstarszemi różnicę 15 miesięcy; najmłodsze bowiem liczyły lat 5 miesięcy 9, najstarsze lat 7 skończonych. Wobec tej różnicy dzieci podzielono na dwie grupy pod względem wieku i do pierwszej zaliczono wszystkie dzieci, które nie ukończyły lat 6 (6-letnie, t. j. w 6-ym roku życia) takich było 100 : 56 chłopców i 44 dziewczynki; w drugiej zaś grupie były dzieci starsze nad lat 6 (7-letnie) w ilości 182 chłopców i 194 dziewczynek. Ze względu, że lepsze warunki higjeniczne mają wpływ niezaprzeczony na rozwój fizyczny dzieci, przy wszystkich badaniach rozróżniano dzieci rodziców zamożniejszych i uboższych.

Pierwsze badanie dotyczyło długości ciała czyli *wzrostu.*

Otrzymano następujące wyniki w centymetrach:

	Chłopcy			Dziewczęta		
	Zamożniejsi	ubożsi	razem.	zamożn.	ubożsi	razem.
Minimum	96 cm.	99	96	99	98	98
Maxim. cm.	123	125	125	126	122	126
Srednio	112,41	109,68	111,05	111,70	108,35	110,03

Liczby te okazują, że dzieci wyjątkowo nizkiego i wyjątkowo wysokiego wzrostu zdarzają się w każdej

sferze, ale przeciętny wzrost dzieci zamożnych jest nieco większy, niż dzieci ubogich; dziewczęta są przeciętnie niższe od chłopców, ale różnice w tym względzie są bardzo małe.

Dość znaczną jest różnica pomiędzy dziećmi 6-cio letniemi a 7-letniemi: wzrost pierwszych wynosił średnio u chłopców 109,05 cm., u dziewcząt 106,25 cm.; gdy wzrost dzieci 7-letnich oznaczają liczby: u chłopcow 111,66, u dziewcząt 110,77; co wskazuje dowodnie, że skutkiem pomieszczenia ich w tej samej klasie, jednakowych wysiłków żądamy od dzieci, których rozwój fizyczny nie jest równy.

Drugie badanie dotyczyło *masy ciała*, którą oznaczono w kilogramach w następujący sposób:

	Chłopcy			Dziewczęta		
	Zamożniejsi	ubożsi	razem.	Zamożn.	ubożsi	razem
Minimum .	13,51	11,01	11,01	14,01	13,01	13,01
Maximum .	24,00	24,00	24,00	24,00	23,00	24,00
Srednio . .	18,78	18,04	18,39	18,80	17,65	18,22

Ogólny rezultat zgadza się z badaniem poprzednim, t. j. wypada na korzyść dzieci zamożniejszych lepiej odżywianych. Ciekawą jest rzeczą, że złe warunki higjeniczne, w jakich wzrastają dzieci proletarjatu, silniej się odbijają na dziewczętach niż na chłopcach; autorzy niemieccy przypisują to mniejszej odporności osobników żeńskich, lecz może też to wynikać z odmiennego traktowania synów i córek w rodzinach ubogich. Chłopiec u nas czy w Niemczech ma zawsze więcej swobody, nie siedzi ciągle w wilgotnej i dusznej izbie, lecz znaczną część czasu spędza na podwórzu i ulicy, używając ruchu i swobody na względnie świeżym powietrzu; gdy dziewczynka w rodzinie ubogiej bywa najczęściej zatrzymywana w mieszkaniu lub używana do zabawiania i noszenia mało co młodszego

rodzeństwa, co nie może wpływać dobrze na rozwój 6—7-letniej piastunki.

Między dziećmi 6-letniemi a 7-letniemi zachodzi i w masie znaczna różnica: średnia masa chłopców 6-letnich wynosiła 17,80 kg., dziewcząt zaś 17,38 kg., gdy 7-letni chłopcy ważyli średnio 18,37 kg., a dziewczynki 18,42 kg. Kwestja ta nasunęła higjenistom ważne pytanie: jak pobyt w szkole oddziaływa na rozwój fizyczny dzieci tam oddanych? Chcąc pytanie to rozstrzygnąć, pewną część dzieci (191 chłopców i 191 dziewcząt) ważono powtórnie po *ośmiu tygodniach nauki szkolnej*. Okazało się wówczas, że z pośród chłopców 163, t. j. 85,3% zyskało na masie (średnio 0,51 kg.), 27 zaś, t. j. 14,1% *straciło na masie* (średnio 0,24 kg.), 1 chłopiec okazał tę samą masę, co przed dwoma miesiącami. Co do dziewczynek, to 162 czyli 84,8% zyskało (średnio po 0,58 kg.), 28 czyli 14,7% straciło (średnio 0,29 kg.), 1 okazała masę tę samą. Cyfry te przekonywają, że szkoła nie wywiera wpływu ujemnego na rozwój fizyczny $^4/_5$ dzieci; niektóre z dzieci uboższych po kilkotygodniowym pobycie w szkole zyskują nawet na masie, gdyż przebywają kilka godzin dziennie w lokalu higjeniczniej urządzonym, niż mieszkanie ich rodziców; część jednak dzieci, dość znaczna w każdym razie, bo przeszło 14% na masie traci, co zdaje się wskazywać, że praca szkolna odbija się ujemnie na ich rozwoju fizycznym. Dzieci takie najczęściej należą do młodszych, które wstąpiły do szkoły, nie mając jeszcze lat sześciu, co stanowi bardzo ważny argument przeciw zbyt wczesnemu rozpoczynaniu nauki i uzasadnia żądanie higjenistów, aby wiek szkolny posunąć o rok jeden, t. j. do lat siedmiu.

Dla poznania rozwoju fizycznego dzieci oprócz wzrostu i masy mierzono ich siłę na dynamometrze. Aby w obliczeniach uniknąć wpływu czynników przy-

padkowych, np. chwilowego zmęczenia lub niedyspozycji, badania te prowadzono przez czas dłuższy: w ciągu 8 tygodni codziennie każde dziecko przyciskało siłomierz prawą, raz lewą ręką; średnia z tych wszystkich liczb uznaną była za miarę siły danego osobnika. W badaniach tych wzięło udział 282 dzieci; wszystkie próby prowadzono w godzinach rannych, dzieci chore na ręce były od nich wyłączone. Wyniki okazują następujące zestawienie:

		Chłopcy Kg.	Dziewczęta Kg.
Minimum	prawa ręka	7,00	5,75
	lewa ręka	6,25	4,75
Maximum	prawa ręka	16,25	16,25
	lewa ręka	15,00	14,50
Średnio	prawa ręka	11,02	10,36
	lewa ręka	10,00	9,24

Chłopcy więc są silniejsi od dziewcząt, wszystkie zaś dzieci więcej mają siły w prawej niż w lewej ręce. Różnica pomiędzy dziećmi młodszemi a starszemi jest bardzo wyraźna, co okazuje następująca tabelka:

	Chłopcy		Dziewczęta	
	Kg.	Kg.	Kg.	Kg.
Wiek l.	prawa	lewa	prawa	lewa
5—6	10,51	9,76	9,75	8,53
6—7	11,29	10,08	10,50	9,40
Różnica	0,78	0,32	0,75	0,97

Co się tyczy porównania dzieci zamożniejszych i uboższych to wyniki są tu trochę odmienne. niż przy badaniach wzrostu i masy co okazuje następująca tablica:

	Chłopcy		Dziewczęta	
	Kg.	Kg.	Kg.	Kg.
	prawa	lewa	prawa	lewa
Dzieci uboższe	11,12	10,08	10,28	9,15
Dzieci zamożniejsze	11,08	9,90	10,47	9,36

Z liczb tych widzimy, że chłopcy z rodzin uboższych okazali większą siłę od swych rówieśników zamożniejszych. Zdaje się, że przyczyny należy szukać w pewnym ćwiczeniu: dzieci ubogie, używane do różnych posług domowych, przy których muszą rąk swych używać, więcej wyrabiają sobie siłę, niż dzieci zamożne, rozpieszczone, którym wszyscy w domu usługują. Dlaczego tego wpływu nie widać na dziewczynkach? Autorzy nasi nie wyjaśniają; nam się zdaje, że tutaj działa również wpływ warunków domowych: dziewczynki ubogie nie są bynajmniej oszczędzane, lecz przeciwnie obarczane nieraz pracą nad siły (np. noszenie rodzeństwa mało co młodszego) o ile zaś ćwiczenie umiarkowane wpływa dodatnio na rozwój organizmu, o tyle przeciążenie prowadzi do wyczerpania i rozwój ów tamuje.

Wogóle opisane wyżej badania, ważne i ciekawe dla fizjologa, nie są pozbawione znaczenia pedagogicznego: wykazują one, jak znaczna zachodzi różnica pod względem fizycznym między rokiem 6-ym a 7-ym, jak ważnym jest przeto ten rok dla prawidłowego rozwoju organizmu; a stąd zdają się wskazywać rodzicom, aby do lat siedmiu zostawili dzieciom swobodę, pozwolili im rosnąć zdrowo i rozwijać się fizycznie, a wówczas zdobędą one większą odporność i będą zdolniejsze do systematycznej nauki, niż dzieci 6-letnie, do których dziś w wielu krajach stosuje się już przymus szkolny.

II. Badania psychologiczne.—Rozróżnianie barw.

Z pośród licznych zagadnień psychologicznych, nasuwających się przy badaniu rozwoju umysłowego dzieci, wybrano zdolność *rozróżniania barw i właściwego ich nazywania*, które ma duże znaczenie pedagogiczne,

gdyż wykazuje: spostrzegawczość dziecka, zainteresowanie się i zdolność wysłowienia w danym kierunku, co zarówno przy nauczaniu przyrodniczym, jak językowym i estetycznym ważną odgrywa rolę.

Psychologja dziecka posiada wprawdzie dotychczas ciekawe prace w tym przedmiocie, lecz te np. dzieła Pregera, Biret'a, miss Shinn, Garbiniego dotyczą dzieci młodszych w pierwszych latach życia, albo gdy dotyczą dzieci starszych, nie są dość wyczerpujące. Tymczasem dla nauczyciela niezmiernie ważną jest rzeczą wiedzieć: *czy i o ile dziecko, wstępujące do szkoły, rozróżnia barwy?* gdyż musi on znać ten zasób wyobrażeń i pojęć, który dziecko 6 — 7-letnie przynosi tam z sobą, aby na nim jako na trwałej podstawie oprzeć całą naukę początkową. W tym celu Engelsperger i Ziegler poprowadzili szereg badań nad 200 dziećmi (100 dziewczynek i 100 chłopców) ze szkół ludowych monachijskich. Pierwszym pytaniem, które pragnęli rozstrzygnąć, było: *jak przedstawia się rozróżnianie barw niezależnie od ich nazywania?* Wiadomo bowiem, że dziecko może rozpoznawać kolory, choć nie zna ich nazwy lub nazywa fałszywie. Przy badaniu tym użyto t. zw. *metody przykrywania:* dziecku podawano tabliczkę kolorową (prostokąt długi na 7, a szeroki na 4 centymetry, naklejony na tle czarnym) i polecono przykryć ją inną tabliczką ściśle tego samego koloru. Wyniki okazują następujące zestawienie:

Ile dzieci na 100 położyło barwę właściwą?

Barwy	Chłopcy	Dziewczęta
Czarna	100	100
Biała	100	100
Pomarańczowa .	99	99
Liljowo-purpurowa	97	96
Różowa	97	97
Fijoletowa . . .	96	99

Barwy	Chłopcy	Dziewczęta
Jasno-niebieska .	92	90
Ciemno-niebieska.	91	90
Niebiesko-zielona	91	90
Ciemno-żółta . .	88	87
Zielono-niebieska	85	88
Ciemno-czerwona.	76	82
Jasno-żółta I . .	76	79
Ciemno-popielata.	75	76
Jasno-popielata .	74	76
Jasno-żółta II . .	70	75
Ciemno-brunatna.	68	79
Jasno-brunatna .	68	80
Ciemno-zielona .	67	77
Jasno-zielona I .	67	81
Jasno-zielona II .	65	75
Jasno-czerwona .	64	69
Szkarłatna . . .	57	69

Z tablicy tej okazuje się, że większość dzieci 6—7-letnich rozróżnia nietylko główne barwy, lecz i niektóre ich odcienie, a także kolory przejściowe. Niemniej znajomość ta, wogóle lepsza u dziewcząt niż u chłopców, nie jest jednakową co do różnych kolorów, a mianowicie: czarny i biały rozróżniają wszystkie dzieci, bez wyjątku, potym idą kolory: pomarańczowy, purpurowy, różowy, fijoletowy, ciemno i jasno-niebieski, niebiesko-zielony, nawiasem mówiąc barwy, których nazwy nie są często znane. Przy różnych odcieniach koloru czerwonego i zielonego zdarzały się daleko częstsze pomyłki. Na dzieci, które je popełniły, zwrócono szczególną uwagę. Wykaz błędów przekonał, że w większości wypadków zamiast barwy właściwej kładły zbliżoną do niej, np. kolor pomarańczowy jedno dziecko przykryło jasno-czerwonym, drugie ciemno-żółtym; ciemno-niebieski przykryto jasno-niebieskim,

zielono-niebieski jasno zielonym, ciemno-czerwony szkarłatnym i t. d. Pomyłki takie okazują, że dzieci te rozróżniają barwy główne, tylko nie zdają sobie sprawy z ich odcieni. Zdarzały się jednak i inne barwy, np. zamiast różowego kładziono jasno-zielony lub szary, zamiast ciemno-niebieskiego ciemno-żółty i t. d., to budziło podejrzenie, czy dziecko nie doświadcza ślepoty barwnej (daltonizm); aby się o tym przekonać, dzieci te poddano badaniu specjalnemu, które dało wynik negatywny: żadnego wypadku daltonizmu śród 200 dzieci nie znaleziono, pomyłki ich wynikały więc raczej z braku uwagi i postrzegawczości.

Druga próba dotyczyła *nazywania barw*. Składała się ona z dwuch części: przy próbie A pokazywano dziecku barwę, zapytując o nazwę; przy próbie B przeciwnie wymawiano nazwę barwy, a dziecko miało podać odpowiedzi tabliczką.

Oto wyniki próby A:

Ile dzieci na 100 umiało nazwać barwy?

Barwy		Chłopcy	Dziewczęta
Czarna		99	98
Biała		99	98
Czerwona	ciemna	88	91
	jasna	82	86
Niebieska	ciemna	86	89
	jasna	83	90
Zielona	ciemna	77	86
	jasna	79	84
Żółta	ciemna	77	79
	jasna	79	78
Brunatna	ciemna	56	59
	jasna	54	66
Szara	ciemna	47	58
	jasna	49	63
Różowa		22	42

Barwy	Chłopcy	Dziewczęta
Fijoletowa	3	4
Pomarańczowa	—	5

Z zestawienia tego widzimy, że wszystkie dzieci normalne znają wyrazy *czarny i biały*, nazw tych nie znało tylko troje (1 chłopiec i 2 dziewczynki) słabo rozwiniętych umysłowo. Z ich nazw kolorów na czele stoi *czerwony*, potym *zielony*, *niebieski i żółty*, niemniej nauczyciel winien pamiętać, że stosunkowo znaczny procent dzieci 6—7-letnich (12—30% chłopców i 9—28% dziewczynek) nie umie trafnie użyć tych 4 wyrazów. Łatwiej pojąć, że około 50% dzieci nie umiało właściwie nazwać koloru brunatnego i szarego, a do wyjątków należą dzieci, nazywające właściwie kolory fijoletowy i pomarańczowy. Wyraz *jasny* jest lepiej dzieciom znany niż *ciemny*, stąd zwykle dzieci umiały nazwać trafniej jaśniejszy, niż ciemniejszy odcień tej samej barwy. Gdy dzieciom brakowało właściwego wyrazu, nie zawsze milczały, lecz często określały daną barwę po swojemu, np. zamiast *jasno-czerwony* mówiły: *trochę czerwony*, zamiast *pomarańczowy—czerwono-żółty*, zamiast *jasno-zielony—liściowy* i t. d.; częściej jeszcze dzieci używają porównań, wskazując przedmioty, które dany kolor przypomina, np. ciemno—zielony—jak listek; fijoletowy jak jedwab, ciemno-szary jak mydło, jasno-szary jak mysz, ciemno-brunatny — jak papier do paczek, ciemno-niebieski — jak mój kajet, jasno-niebieski—jak moja nowa sukienka, ciemno-brunatny—jak czekolada, jasno-brunatny—jak meble i t. d. W określeniach podobnych dziecko czyni tak, jak człowiek pierwotny, tworzący nazwy kolorów od nazw przedmiotów, w których je spotykał, czego dowodem zresztą i nasz język potoczny i poetyczny, w którym np. różne odcienie czerwoności oznaczamy wyrazami: *cielisty*, *ceglasty*, *krwisty*, *malinowy*, *wiśniowy*, *rubinowy;* a obok żółtej mamy barwę *kanarkową*, *cytrynową*, *śmietankową*, *kremową*, *ka-*

wową. Używając takich porównań z własnego popędu lub tworząc nowe wyrazy (np. liściowy zamiast zielony) dziecko wskazuje zarazem drogę, na której zdobywa sobie pojęcie o barwach: ono w naturze nie widzi barw oderwanych, lecz przedmioty konkretne, w których dzięki zaczątkowemu procesowi analizy i abstrakcji wykrywa pewne cechy. W ten sam sposób powinien postępować i nauczyciel: chcąc dać pojęcie pewnych cech i nauczyć je nazywać właściwie, należy za punkt wyjścia brać przedmioty konkretne, w których te cechy są dość wydatne i łatwe do wykrycia.

Przy metodzie B, to jest gdy dzieciom mówiono nazwę, a one podawały kolor, wyniki były lepsze, np. gdy przy pierwszej próbie kolor różowy umiało nazwać tylko 22% chłopców i 42% dziewczynek, przy drugiej— tabliczkę różową podało właściwie 33% chłopców i 48% dziewczynek; koloru pomarańczowego, jakeśmy widzieli wyżej, nie umiał nazwać żaden chłopiec, a z dziewczynek 5 tylko odpowiedziało dobrze; tymczasem kolor pomarańczowy po usłyszeniu jego nazwy wyszukało 31% chłopców i 39% dziewczynek. Wynika to stąd, że dziecko więcej zwykle zna, t. j. rozumie wyrazów, niż samo ich używa; prędzej więc nazwa wywołuje w jego umyśle przedmiot, niż przedmiot nazwę. To ostatnie osiąga się głównie przez ćwiczenie w nazywaniu przedmiotów i ich cech, co znów może być ważną wskazówką dla nauczycieii początkowych, aby w pierwszym roku nauczania pobudzali dzieci do mówienia, do zdawania sprawy ze swych spostrzeżeń.

Ponieważ dziecko poznaje barwy tylko w związku z obserwacją przedmiotów, ważną jest rzeczą przekonać się, o ile jest ono zdolne znajomość swą kolorów zastosować w praktyce, t. j. określić kolor danego przedmiotu. W tym celu przeprowadzono badanie dodatko-

we, zapytując o barwę dobrze znanych przedmiotów, a przedewszystkim najpospolitszych kwiatów. Wyniki tego doświadczenia były wogóle zgodne z próbami poprzedniemi; dzieci, które nie rozróżniały kolorów w czworokątach papierowych, nie umiały ich również rozpoznać w przedmiotach otaczających; dziewczynki wywiązywały się z zadania lepiej od chłopców, a dzieci ze sfery uprzywilejowanej przewyższały rówieśników z proletarjatu. Dla nauczycieli początkowych godnym uwagi jest fakt, że z pośród dzieci, wstępujących do szkoły 17% chłopców i 11% dziewczynek określiło różę czerwoną jako niebieską lub zieloną, 20% chłopców i 18% dziewczynek nazwało zielony listek czerwonym, niebieskim lub żółtym, a 30% chłopców i 20% dziewczynek uznało żółty słonecznik za czerwony lub zielony.

W bliskim związku z rozpoznawaniem] barw stoi zainteresowanie do pewnych kolorów lub ich odcieni. Dla zbadania tej kwestji 200 dzieciom przedstawiono następujące kolory na tle czarnym: czerwony (3 odcienie) pomarańczowy, żółty (2 odcienie), zielony (2 odcienie), niebieski (2 odcienie), fijoletowy (2 odcienie) różowy, brunatny (2 odcienie), szary (2 odcienie), czarny i biały. Każdemu z dzieci kazano wskazać kolor który uważa za najładniejszy. Wyniki przedstawia następująca tablica:

Ile dzieci wybrało.

Na 100 chłopców?		na 100 dziewczynek?	
liljowo-purpurowy . . .	20	liljowo-purpurowy .	31
ciemno niebieski . . .	17	fijoletowy	17
fijoletowy	15	ciemno-niebieski .	11
jasno-żółty.	8	jasno-niebieski . .	8
pomarańczowy	6	jasno-czerwony . .	6
jasno-niebieski	5	biały.	6
żółto-zielony	5	jasno-żółty . . .	4
ciemno-czerwony . . .	5	zielono-żółty . . .	4

	Na 100 chłopców?		na 100 dziewczynek?
szkarłatny	4	pomarańczowy . .	2
ciemno-żółty	2	ciemno-czerwony .	2
ciemno-zielony	2	różowy	1
czarny	1	ciemno-zielony . .	1
jasno-czerwony	1	ciemno-żółty . . .	1
różowy	1	niebiesko-zielony .	1
niebiesko-zielony . . .	1	jasno-brunatny . .	1
		jasno-zielony . . .	1

Z tablicy tej, którą podzielić można na trzy kolumny według ilości głosów, przypadających na każdą barwę, okazuje się pewna rozbieżnośc upodobań dziecięcych: najczęściej wybieraną była barwa liljowo-purpurowa, za którą oświadczyło się jednak tylko $^1/_5$ chłopców i $^1/_3$ dziewczynek. Później idzie kolor ciemnoniebieski i fijoletowy. Co do kolorów, które zajmują miejsce środkowe, istnieje pewna różnica między chłopcami a dziewczynkami: chłopcy częściej znajdują upodobanie w kolorze żółtym, a nawet pomarańczowym, gdy dziewczynki wolą jasno-niebieski, jasno-czerwony i biały. Dopełnieniem tego badania było pytanie: który kolor jest najbrzydszy? Wyniki wskazuje następująca tablica: Ile dzieci odrzuciło

	Na 100 chłopców?		na 100 dziewczynek?
czarny	48	czarny	36
jasno-szary . .	13	jasno-szary . .	16
jasno-brunatny .	11	ciemno-szary . .	16
ciemno-szary .	10	jasno-brunatny .	14
ciemno-czerwon.	4	ciemno-brunatny.	6
różowy	4	różowy	5
ciemno-brunatn.	3	purpurowy . . .	1
biały	3	ciemno-niebieski.	2
fijoletowy . . .	1	niebiesko-zielony	2
jasno-niebieski .	1	ciemno-żółty . .	1
zielono-niebieski	2	biały	1

Z zestawienia tego widać, że najmniejszym powodzeniem u dzieci cieszy się kolor czarny, szary i brunatny; widocznie barwy takie nie zgadzają się z wesołym, pogodnym nastrojem natury dziecięcej.

Jakie wnioski pedagogiczne można wyprowadzić ze streszczonych wyżej obserwacji? Przedewszystkim pokazują one, że dość znaczna część dzieci 6—7-letnich nie umie nazwać właściwie barw głównych, a jeszcze większa ich część nie rozróżnia ich odcieni i kombinacji różnorodnych. Ponieważ ta nieznajomość barw przy braku odpowiedniego ćwiczenia może przetrwać przez całe życie, szkoła elementarna powinna temu brakowi zaradzić. Najlepszym środkiem, wiodącym do tego celu, jest zainteresowanie dziecka barwami i ćwiczenie w ich rozpoznawaniu i nazywaniu, które stanowić winno część nauki o rzeczach, podpadających pod zmysły. W tej sprawie kształcenie umysłowe wiąże się ściśle z estetycznym: nietylko należy rozwijać zdolność rozpoznawania kolorów, ale wyrabiać poczucie barwy w przyrodzie i sztuce, przez zwrócenie uwagi na harmonję i różnorodność barw przyrody, przez wprowadzenie do szkoły nietylko rysunku lecz i malarstwa, przez artystyczne ilustracje książek i pism dla dzieci.

Naturalnie, że chcąc to wszystko stosować w sposób umiejętny, nie należy poprzestawać na tym, co przynosi jedna ankieta w szkoałch elementarnych w Monachjum, lecz podobne obserwacje czynić nad każdą gromadką dzieci, rozpoczynających naukę systematyczną, a nawet powtarzać je później w drugim, trzecim roku nauczania. Moglibyśmy wówczas zauważyć, czy i jakie zachodzą różnice co do biegłości w rozpoznawaniu i nazywaniu barw pomiędzy dziećmi niemieckiemi a polskiemi, oraz badać stopniowy rozwój dziecka w ciągu kilku lat nauki początkowej. Co naj-

ważniejsza zaś, że jeśli dla ogólnej teorji nauczania ważne są dane statystyczne i liczby przeciętne, dla praktyki—t. j. sztuki nauczania—niezbędną jest znajomość różnic indywidualnych i kształcenie każdej jednostki zgodnie z jej naturą; dla tego zaś celu prowadzi obserwacja ciągła, umiejętna i serdeczna.

Aniela Szycówna.

Wychowawcze znaczenie sceny.

Ilekroć mówię i myślę o sprawach wychowania, zawsze ulatam wspomnieniami do własnego dzieciństwa, starając się odtworzyć w całej pełni zakres odczuwań, pragnień i pojęć, które ongi panowały w moim umyśle. I tylekroć mogę stwierdzić, porównywając siebie z spółczesnym pokoleniem, które się staram poznać i zrozumieć, że stanowi ono wierne powtórzenie tego samego rozwoju, któremu podlegał każdy z nas w żyjących i wymarłych pokoleniach. Tę wspólność życia duchowego w okresach dzieciństwa i młodzieńczości, niezależnie od warunków życia, epok, kierunków wychowania i t. p., ujmuje umysł ludzki w formę prawa rozwoju. Ma ono doniosłe znaczenie praktyczne, bo dobrym wychowawcą może być tylko ten, kto rozumie dobrze wiek młody, a rozumie go ten tylko, kto pamięta dokładnie siebie samego w tym okresie życia.

Dla tego to dziś, mając mówić o wychowawczym znaczeniu sceny, sięgam przedewszystkim pamięcią do czasów, kiedy była ona dla mnie pierwszyzną.

Poznałem ją naogół późno, bo w 15 roku życia. Towarzysze moi nietylko że bywali od najmłodszych lat w teatrach, lecz nawet mieli o nich i o artystach mniej więcej samodzielne zdania, które ścierały się

nieraz bardzo ostro. Już od klasy trzeciej dzielili się uczniowie na parę wrogich sobie obozów, zwolenników którejś z gwiazd scenicznych. Najpotężniejsze były obozy: „Wisnowczyków“, zwolenników Wisnowskiej i „Czakistów“, porwanych talentem Czakówny. Każdy z członków obozu uważał za swój święty obowiązek bywać jak najczęściej na występach swej „gwiazdy“, i oklaskiwać ją i wywoływać bez końca.

Byłem wtedy jeszcze „bezpartyjny“ ku wielkiemu zmartwieniu memu, a pośmiewisku klasy. Ale ciągły wpływ towarzyszów, zwłaszcza popisy deklamacyjne niektórych podczas pauzy, lub poza szkołą, pobudziły do walki o złamanie rygoru domowego, który odkładał bywanie w teatrze do czasu dojrzałości. Pierwszą wywalczoną sztuką była „Halka“. Wywarła ona na mnie wrażenie piorunujące; nietylko już śpiew i muzyka, które znałem dotychczas jedynie z popisów salonowych, ale cała malowniczość widoków, barwność szat, posuwistość tańca, a nawet sam wygląd widowni czarowały tak dalece, że odtąd myśli i pragnienia skierowały się niepodzielnie do sceny. Z niesłabnącym przejęciem wysłuchiwałem potym: „Trubadura“, „Cerulika Sewilskiego“, „Fausta“ i inne opery, na które pozwolono mi chodzić w dni uroczyste jako nagrodę za dobre stopnie.

Aż razu pewnego zdarzyło się, że zmieniono przedstawienie skutkiem nagłej choroby jakiejś śpiewaczki. Nie pójść na „Zbójców“, gdy się miało pozwolenie na „Straszny dwór“, byłoby lekkomyślnością. Poszedłem. To pierwsze zapoznanie się z dramatem przechyliło na jego korzyść wszelkie odczuwania, związane ze sceną. Naturalność, życiowość, prawdziwość postaci, które się tu przesuwały, tak dalece odbijały od fantastyczności i dziwaczności całego zespołu opery, że od tej chwili

starałem się wszelkiemi sposobami bywać jedynie na dramatach.

Chyba na całe życie zostaną mi wspomnienia, jak się zdobywało miejsca na paradyzie nienumerowanym, który obarczał pustą kieszeń uczniowską wydatkiem 40 groszowym. Już od 6-ej popołudniu wystawało się długie $1^1/_2$ godziny na schodach przy drzwiach zamkniętych, aby po otworzeniu ich przebiec bez tchu kilka kondygnacji i dotrzeć do bocznych miejsc w pierwszym rzędzie. Ile nasłuchało się wtedy przekleństw, kłótni, wymysłów! w ilu zajściach gwałtownych brało się udział! jakie znosiło się cierpienia, będąc ściśniętym przez barczystych sąsiadów, dźwigając na plecach widza z następnej ławki, i mając kolana oparte tak mocno o parapet, że długo po przedstawieniu nie można było nóg wyprostować! jak usychało się z gorąca i pragnienia, które „możni tego świata“ mogli ugasić za dwojaka miedzianego, wrzucanego do tej samej szklanki, którą poiła baba wysmolona setki paradyzowców, wołając w antraktach głosem ochrypłym: „woda świża!“

Wszystkie te braki, niedogodności, cierpienia, znosiło się ze spokojem.... dla sztuki. Ona pozwalała zapomnieć, że tam niżej w krzesłach, lożach, nawet na galerji słucha się tej samej sztuki w dogodniejszych warunkach, a demokratyzacja młodzieży posunięta była tak daleko, że towarzyszów, siedzących poniżej paradyzu, nazywaliśmy „hrabiami“, nie znając jeszcze przed 25 laty wyrazu „burżuj“.

Dramatu słuchało się z zajęciem tym większym, gdy był nieznany; dopiero przy następnych bytnościach na tej samej sztuce, zwłaszcza granej w innej obsadzie, zwracałem uwagę i na grę artystów. Może skutkiem tego pozostałem nadal „bezpartyjnym“, chociaż cała postać wykonawcy, jego mimika, nawet głos wrażały

się tak silnie w pamięć, że nieraz musiałem wprost panować nad sobą, żeby ich nie naśladować w warunkach życia codziennego.

Z teatru wychodziłem albo wzruszony do głębi, tworząc najwznioślejsze ideały dobra i piękna, któreby m pragnął wcielić we własne życie, albo niekiedy bywałem rozgoryczony, że sprawy banalne, bezmyślne, osobiste, powszednie, zaprzątają umysł ludzki, który powinien wzbić się nad poziomy.

Różnica nastrojów, wywoływanych przez operę a dramat, była olbrzymia, nie mogłem jednak długo zrozumieć, dla czego opera, rozporządzając całą masą środków artystycznych i efektów scenicznych, nie wywiera na mnie nigdy tak głębokiego wrażenia, jak sztuka, osnuta na motywach, warunkach i formach życia powszedniego. Ileż to razy, zalewając się w momentach dramatycznych łzami, które ocierałem ukradkiem, przekładałem sobie, że to nie rzeczywistość, lecz teatr, że tym aktorom niewolno powiedzieć nic innego, niż to, co napisał autor sztuki, że nawet po najbardziej bohaterskiej śmierci, ukażą się widzom, gdy zostaną przez nich wywołani! Gdzie tam! nawet po zapadnięciu zasłony i później w wielu chwilach życiowych, nawiązujących rzeczywistość do obrazów scenicznych, stawały w oczach łzy, które się chciało ukryć przed otoczeniem, chociaż się wtedy czuło jakimś lepszym, doskonalszym, bardziej człowiekiem. Nigdy takich momentów nie nastręczała opera, podczas której nie traciłem świadomości, że jestem na widowisku, które może podobać się bardziej lub mniej, może nawet zachwycić pięknością wykonania, bogactwem motywów muzycznych, barwnością formy, lecz nie zdoła nigdy odsłonić kart życia, które powszedniość zasypała pyłem małostkowości.

Te same odczuwania powtórzyły się, gdy zapozna-

łem się po paru latach z dwoma innemi postaciami utworów scenicznych: z komedją i operetką. Coprawda nastrój, wywoływany przez nie, był inny, niż przez tamte postaci; jednak komedja dawała zawsze jeszcze zadowolenie rzeczywiste, a operetka robiła wprost przygnębiające wrażenie. Nie zapomnę nigdy, jak w pierwszym roku noszenia mundurka studenckiego dowodziłem jednemu z towarzyszów zabawy na raucie prywatnym, że operetka poniża godność człowieka, że jest jedynie podnietą zmysłową dla zwyrodniałych, wyczerpanych, przeżytych, a aktorzy—czymś w rodzaju błaznów cyrkowych. Towarzystwo słuchało mych wywodów z niepokojem; towarzysz rozmowy zdradzał wyraźnie rozdrażnienie. Po kwadransie uświadomił mnie gospodarz domu, że mam przyjemność rozmawiać z pierwszym komikiem operetki. Pomimo tak drażliwego położenia, w jakim się wówczas znalazłem, nie zmieniłem poglądu, ani odwołałem go w obliczu biesiadników; i dziś po latach dwudziestu nie miałbym wiele do dodania lub odjęcia od zapatrywań, powstałych samorodnie w głowie młodzieńczej, które zwracały się z pietyzmem do sceny, żądając od niej wiernego i poważnego przedstawienia wielkich zagadnień życia.

To samo wrażenie ujemne, może jeszcze bardziej przygnębiające, wywarł na mnie balet, z którym spotkałem się poraz pierwszy jako młodzieniec pełnoletni. Samo zrzeczenie się mowy, która ma wyróżniać człowieka z pośród innych dwunogów, i przedstawienie życia, jako pasma skoków i figur tanecznych, mających wyrażać myśl ludzką, wydało mi się tak niewłaściwe, że nie miałem nawet chęci poznania innych utworów choreograficznych, prócz „Twardowskiego“. Dopiero przed laty siedmioma zmieniłem pogląd na ten rodzaj sztuki, ujrzawszy przypadkowo w Medjolanie balet „Excelsior“, który przedstawiał plastycznie zdo-

bycze myśli ludzkiej w XIX wieku; bo też nie był to jedynie zbiór najdziwaczniejszych, najtrudniejszych do wykonania skoków i zespołów, lecz przedstawienie w szeregu obrazów żądnej poznania myśli ludzkiej, która za przykładem Prometeuszów, Ikarów, Koperników wykrada zazdrosnej przyrodzie jej tajniki i przeobraża je ku pożytkowi ludzkości.

Jeżeli spojrzeć krytycznie na cały okres dziecięcych, młodzieńczych i dojrzałych odczuwań, poglądów i wymagań, jakie łączyły się w mym życiu ze sceną, jeżeli zbadać, dla czego rozmaite rodzaje utworów scenicznych oddziaływały w rozmaity sposób, poczynając od zachwytu, od stwarzania pierwowzoru dobra i piękna, a kończąc na rozdrażnieniu, zniechęceniu, nawet na wstręcie,—to pewnie nie znalazłbym lepszego wyjaśnienia nad pytanie: czy była w nich prawda, piękno, życie rzeczywiste, myśl wzniosła, pogłębienie pojęć, czy też fałsz, ułuda, banalność, bezmyślność?

To się tyczy utworów scenicznych.

O ich wykonawcach można tylko powiedzieć: czy rozumieli zadanie, wskazane im przez autora, lub nawet, czy umieli włożyć w pewne formy narzucone swoją twórczość osobistą, niezależną?

Zastanówmy się nad znaczeniem wychowawczym czynników scenicznych, o których mówiliśmy powyżej. Na pierwszym miejscu postawiłem prawdę. Nie mam chyba potrzeby tłumaczyć, że jest ona tym samym w sztuce, czym w życiu wogóle, więc utrzymaniem związku logicznego, czyli przyczynowego pomiędzy zjawiskami w czasie i przestrzeni. Wszelkie „deus ex machina“, równoznaczne z życiowym „cudem“, zjawiskiem

„nadprzyrodzonym“, nastręcza na scenie większe wątpliwości, niż w życiu, przytłoczonym brzemieniem prawd narzuconych, a nie sprawdzalnych, dowiedzionych. To też chodzi tu już nie o możliwość sytuacji i osób, lecz wprost o ich niezawodność, życiowość. Wszelkie zboczenie od tej zasady wywołuje w słuchaczu zgrzyt duchowy, który, w razie krańcowego pominięcia logiki, prowadzi do śmiechu, lecz przy chęci nawiązania nici z rzeczywistością daje tylko przykre odczuwanie fałszu. Prawdą obowiązuje zarówno co do wiernego przedstawienia osób działających, które muszą być żywemi ludźmi, a nie upostaciowaniem jakiejś jednej cechy duchowej, jak i co do naturalnego, logicznego rozwoju akcji, skojarzenia sytuacji, wydarzeń, jak i co do prawdziwego oddania strony zewnętrznej.

Jest rzeczą zrozumiałą, że autor i wykonawca niejednokrotnie starają się uwydatnić pewne cechy bohatera; jednak tylko w granicach określonych i pod warunkiem przedstawienia całokształtu jego jestestwa może ten bohater robić wrażenie istoty żyjącej. Każde wykroczenie przeciw temu odczuwane jest jako przesada, jednostronność, karykaturalność i raczej śmieszy, niż zajmuje.

Prawda akcji polega na logicznym szeregowaniu się zjawisk; a w tym szeregu ogniwa przyczyn i skutków muszą stanowić jeden nierozerwalny łańcuch, do którego nie może być wplecione nic postronnego. Przytym obrazy, następujące po sobie, winny być naturalnie powiązane w czasie i przestrzeni, żeby dały wrażenie sytuacji rzeczywistej; w razie przeciwnym będą to tylko poszczególne zdjęcia fotograficzne, może nawet udatne i piękne, lecz martwe, jakgdyby żywe obrazy; zaś akcja jest jakgdyby zdjęciem kinematograficznym, w którym każda z klisz sąsiednich różni się od swej poprzedniczki i następczyni najwyżej o ten

maksymalny okres czasu, który pozwala oku zachować wrażenie ciągłości ruchu. Jest to warunek trudny do wykonania, bo w każdym akcie, trwającym przeciętnie pół godziny, musi się zawrzeć dużo treści; a jednak w razie przeciwnym nie ma się wrażenia prawdy, rzeczywistości.

Strona zewnętrzna sztuki ma olbrzymie znaczenie. Jeżeli olśniły mnie przepych i błyskliwość opery, z którą poznałem się najprzód, to prawda dramatu wzbudziła dlań nietylko uznanie i szacunek, ale nawet i niechęć do sztuki, posługującej się sztucznemi efektami. Bo, pomijając już dekoracje, w których widzi się nieraz tylko materjał, z jakiego są zrobione, a nie przedmiot, który mają wyobrażać, pomijając papierowość ubrań, rekwizytów, sztuczność oświetlenia i całej strony zewnętrznej, doznaje się dziwacznego wrażenia, że wykonawcy posługują się stale śpiewem zamiast mowy. I nie o to chodzi, że w życiu rzeczywistym taki stały śpiewak dostałby się napewno do domu dla obłąkanych, lecz, że nie każda sytuacja nadaje się do odtworzenia w śpiewie, którym posługuje się normalny człowiek tylko w chwilach specjalnego nastroju. Jak może nie razić śpiew najpiękniejszy ze słowami w rodzaju: „podaj mi porcję befsztyku z kartoflami“, lub „zamieć podłogę i pomyj naczynie“, albo „kupiłem dwa funty schabu i salaterkę kapusty“ i t.p. Podobnych sytuacji w utworach śpiewaczych spotykamy bez liku. To też wrażenie prawdy zaciera się tu zupełnie, a zajęcie budzi tylko muzyka, śpiew, dekoracje, czyli czynniki raczej estradowe, niż sceniczne. Nie mogłem też zrozumieć, dla czego wysławiona opera włoska sprowadziła całość przedstawień przeważnie do wykonywania poszczególnych arji, zaniedbawszy stronę zewnętrzną tak dalece, że przez strzępy dekoracji widać doskonale, co się dzieje poza niemi, lub

że dobór chórzystek bywa nieraz taki, iż ma się wątpliwość, czy tyle brzydoty można było znaleźć w całych Włoszech. Nie zapomnę prymadonny bez nosa, która czarowała śpiewem widzów w Palermo, zwłaszcza w duetach miłosnych z urodziwym kochankiem.

Wszystkie szczegóły powyższe, których mógłbym przytoczyć znacznie więcej, dowodzą, że opera, jako sztuka sceniczna, traci grunt pod nogami i zaczyna się przeobrażać w odpowiedniejszą dla siebie postać sztuki estradowej. Zdaje mi się, że podstawą tej zmiany jest wymaganie od sceny prawdy nietylko co do jej treści, lecz i co do formy zewnętrznej. Nie chcę bynajmniej przez to powiedzieć, żebym odmawiał operze znaczenia artystycznego, nawet wpływu wychowawczego, szczególniej w dziedzinie muzyki i śpiewu, a nawet i całej strony zewnętrznej; są to czynniki, zespalające się pod ogólnym mianem piękna, o którym pomówimy obszerniej na innym miejscu. Gotów jestem nawet przyznać, że to piękno stanowi nieodzowny czynnik wychowawczy, umoralniający, podnoszący duchowo. Jednak, analizując własne odczuwania, i spotykając się naokół z bezmyślnym i niewolniczym uznawaniem za piękno tego, co zyskało poklask sprawozdawcy, lub „znawcy", nie mogę nie wyrazić zdania, że ten zakres odczuwań artystycznych jest dostępny tylko dla nielicznych „wybranych", mających podstawowe przygotowanie muzyczne: cały zaś ogół, ten, któremu potrzeba najbardziej wpływów wychowawczych, umie podziwiać w operze tylko stronę zewnętrzną, bardziej melodyjne arje, efekty sceniczne, i nie jest ani razu porwany, zachwycony, wzruszony do głębi. Nie przesądzam, czy ten ogół, do którego sam należę, dojdzie kiedykolwiek do takiego umuzykalnienia, żeby opera wywierała nań wpływ istotnie artystyczny, więc i wychowawczy w dziedzinie piękna; zachowanie

się w teatrze Włochów, jednego z najbardziej muzykalnych narodów, każe sądzić, że opera będzie zawsze dostępna tylko dla „wybranych“, podobnie jak msza łacińska, a cały tłum będzie dopóty posłuszny różnym znakom umówionym, mającym wywoływać nastrój pożądany, dopóki język zarówno muzyki w szerokim rozumieniu, jak i nabożeństwa nie stanie się językiem żywym. Jest on nim w operze, której motywy muzyczne są bardzo przystępne, czyli wywołują łatwo nastrój, przeważnie wesołości w szerokim tłumie. Jednak motywy myślowe są tu naogół tak płytkie, a oddziaływanie na zmysłowość widza—tak pospolite, że o wychowawczym znaczeniu tego rodzaju sceny można mówić chyba tylko w znaczeniu ujemnym.

Dla tego też w dalszym ciągu tej pracy, mówiąc o scenie, będę miał na myśli tylko sztukę dramatyczną.

Drugim warunkiem, któremu scena zawdzięcza swój wpływ wychowawczy na słuchacza, jest przedstawienie życia rzeczywistego. Jest to w znacznej mierze ten sam warunek prawdy, o którym mówiliśmy przed chwilą. Nie wyłącza to jednak udziału wyobraźni w szerokim zakresie, nawet upostaciowania myśli i pragnień, odczuwań ludzkich w formach cielesnych, czyli tak, jak je sobie uprzytamnia człowiek, lub jego wyobraziciel na scenie; wszakże w takich chwilach widz nie powinien mieć ani razu wątpliwości, że to jest rozdwojona, roztrojona, lub podzielona na więcej części jaźń, a nie parę lub kilka niezależnych od siebie osób. Rozmaite postaci alegoryczne są nietylko dopuszczalne, ale robią silne wrażenie, o ile ma się je przedstawione w takiej formie, w jakiej każdy z nas je sobie uprzytomni choćby jako senne widziadła, lub przywidzenia. Ale rozumie się że wrażenie rozwiewa się, a śmiech porywa, gdy się widzi anioła, spuszcza-

nego z nieba na pętli, z której się nie może wyplątać, jak to widziałem w teatrze w Algierze, lub gdy postaci wyjeżdżają na widzialnych i skrzypiących windach z pod sceny.

Alegorja może tyczyć się nietylko poszczególnych postaci, lecz nawet cała sztuka może być alegoryczną: jednak wtedy nie powinno być pomieszania postaci i wydarzeń rzeczywistych z fantastycznemi, jak to się dzieje np. w „Dzwonie zatopionym,“ gdzie te dwa światy ścierają się ciągle nawzajem i, chociaż wrażenie każdej sceny poszczególnej jest potężne, jednak całość przedstawia się chaotycznie. Prócz tego sztuki i postaci alegoryczne muszą być wyobrażeniem życia rzeczywistego, bo umysł nasz jest tak dalece skłonny i zaprawiony przez kulty religijne do antropomorfizmu, że tylko w tej formie otrzymuje wrażenie prawdy.

Nie wszystkie momenty życia rzeczywistego budzą zajęcie, więc i nie wszystkie nadają się do uscenizowania tymbardziej, że parogodzinny okres dla słuchacza odpowiada nieraz całym dziesiątkom lat biegu zjawisk i wydarzeń. Dla tego też sztuka dzieli się na akty i odsłony, żeby zmieścić w jednym okresie tylko to, co życiowo może się istotnie tam pomieścić. Ale taki okres nie powinien być zaszpikowany faktami i wydarzeniami, bo i życie nie obfituje w nie zbytnio. Gdy ten warunek nie jest zachowany, wtedy sceny stanowią jakgdyby pojedyńcze, niepowiązane obrazy, a widz doznaje wrażenia ciągłego szarpania, lub drżącego, przerywanego widma kinematograficznego, które nie daje bynajmniej odczuwania rzeczywistości, lecz jakgdyby zbioru różnorodnych obrazków i fotografji. Bez tej ciągłości akcji niema właściwie związku logicznego zjawisk. Ale i tu trzeba się liczyć z czasem i przestrzenią, żeby nie wpaść w inną ostateczność, która znużyłaby widza nadmiarem błahostek, lecz żeby

mu dała w krótkiej formie całokształt obrazu, pozwalający zajrzeć głębiej w życie.

Do tego faktu sprowadza się właściwie najdonioślejszy wpływ wychowawczy sceny; każdy bowiem z widzów mógł być świadkiem we własnym życiu wielu takich samych, podobnych, lub nawet jaskrawszych i wyrazistszych scen; jednak tonęły one zazwyczaj w powodzi rozmaitych innych wydarzeń i zjawisk, których przeciętny postrzegacz nie umie wyodrębnić i stworzyć z nich zwarty łańcuch przyczyn i skutków. W jego umyśle przedstawia się, niestety, każde zjawisko, jako oderwane, samoistne wydarzenie, o którym umie powiedzieć najwyżej, że co do czasu wydarzyło się po, lub przed innym. Powiązanie tych luźnych kartek w jedną całość, stanowiącą jakgdyby dzieje jednej ze stron życia, jest zadaniem sztuki wogóle, a sceny przedewszystkim. Tutaj łączność przyczyny ze skutkiem musi być nietylko widoczna, lecz wykazana z całą dokładnością, bo inaczej nie przekona widza, że to jest życie prawdziwe. Najsilniejsze wrażenie robią sceny, które możemy nawiązać do rzeczy przeżytych osobiście lub widzianych u innych; jest to retrospektywa życia, pozwalająca spojrzeć krytycznie wstecz i ocenić wydarzenia nie podług wrażeń z chwili ich trwania, co nacechowane jest zawsze nadmierną podmiotowością, lecz—w szeregu innych zjawisk, przedmiotowo. To też nie przeżywa się tu bólów, cierpień, uniesień, wzruszeń, które się już ongi doznało, a zarówno łza w oku, jak i śmiech na ustach dowodzą, że się o tym wszystkim wie już coś niecoś. Retrospektywa jest tedy czynnikiem wychowawczym dla ludzi doświadczonych, w których umysłach nie skojarzyły się dostatecznie fakty w ich związku przyczynowym. Ale ta sama retrospektywa staje się dla niedoświadczonych perspektywą, czyli jakgdyby nauką poglądową, jak ko-

jarzą się w życiu przyczyna ze skutkiem. I w tym znaczeniu staje się scena już nie czynnikiem wychowawczym, lecz wprost szkołą logiki praktycznej, która pozwala spojrzeć w życie głębiej, poznać jego sprężyny ukryte, zakulisowe wpływy, która podkreśla ręką doświadczoną rozmaite momenty i jest drogowskazem, zaznaczającym kierunek i odległość.

W tym stworzeniu retrospektywy i perspektywy życia zawierają się właśnie i dwa inne czynniki, o których wspomniałem: myśl wzniosła i pogłębienie pojęć. Już samo oderwanie się od odczuwań poszczególnych i ustawienie ich w jeden łańcuch przyczyn i skutków stanowi pogłębienie sądu; jeżeli zaś uwzględnić, że w tym łańcuchu znajdzie się szereg momentów, których przeciętny umysł nie umiałby związać w jedną całość, to musimy się zgodzić, że stanowi to wzniesienie myśli ponad poziom, do którego sama była zdolna dotrzeć. Tyczy się to w jeszcze wyższym stopniu utworów, kreślących ideały życiowe, pierwowzory doścignione dobra, piękna, rozumu, czynu, dążności. O ile dydaktyzm i moralizatorstwo nie nabiera tu charakteru kaznodziejskiego, który człowiek współczesny znosi jeszcze z rezygnacją tylko w kościele, to utwory takie wywierają wpływ wprost budujący. Wiem z własnego doświadczenia, że idealne postaci męzkie, które poznałem w wieku młodzieńczym w bohaterach „Honoru“, „Właścicielu Kuźnic“, Urjela Akosty“ i t. p. były mi wprost wzorami do naśladownictwa w wielu chwilach życia, że stawały przed oczami jako rzecznicy zagrożonej prawdy i piękna; a nieliczne postaci kobiece, wykraczające poza banalną dbałość o wygląd zewnętrzny i powodzenie na rynku sprzedaży i najmu władcy-mężczyzny, stworzyły w mym umyśle zaczątek kobiety-człowieka.

Takich pełnych, wyrazistych obrazów nie daje

żaden inny rodzaj sztuki, prócz sceny, a to dla tego, że ona ma najwięcej środków twórczych, żeby przedstawiać życie prawdziwe. Nawet nauki biologiczne, socjologja, etyka, rozporządzające badaniami ścisłemi i liczbami statystyki, są dla ogółu, a nawet dla ludzi wykształconych mniej przekonywające, niż plastyka sceny. To też jest rzeczą zupełnie zrozumiałą, że autorzy sceniczni zwracają się do nauki po motywy żywotne, a uczeni i społecznicy—do sceny, by na niej spopularyzować i uplastycznić wyniki własnych dociekań i spostrzeżeń.

Użycie sceny, jako środka do osiągnięcia celu powyższego zostało nazwane przez krytykę tendencją i jest ścigane i prześladowane przez nią w myśl zasady: „sztuka dla sztuki.“ Jest to ta sama szowinistyczna zasada, co: „Ameryka dla Amerykan,“ „Rosja dla Rosjan,“ „przywilej dla dobrze urodzonych, a jarzmo dla gminu.“ Bo też krytycy brukowi są z krwi, kości i żłobu, który ich żywi, wstecznikami w 99% przypadków. Ale, że tu nie o nich chodzi, lecz o samą rzecz, więc przyjrzyjmy się, czym jest to gromkie hasło.

Śmiało rzec można, że nietylko każdy utwór sceniczny, ale każde dzieło rąk i głowy ludzkiej musi mieć pewną tendencję, którą jest ich myśl przewodnia. Sztuka wogóle, a scena w szczególności upodobały sobie pewne motywy, śród których erotyka odgrywa najpierwsze miejsce. Łatwo zrozumieć, dlaczego się tak dzieje. Artyście bowiem chodzi zawsze o zrobienie silnego wrażenia; więc wybiera najczulsze, najwrażliwsze struny duszy i gra na nich nieskrępowaną dłonią. To nieskrępowanie doprowadza go nieraz do wyuzdania, czyli do potrącania o fałszywe struny namiętności i chuci ludzkich, zamiast o śpiewne struny czystej miłości. A że tłum jest zawsze tym, który woła: „pa-

nem et circenses,“ więc autor poddaje się mu łatwo i „dla sztuki“ wprowadza na scenę brudy, upadlające słuchacza. Wszystko to zaprawia się „psychologicznym“ sosem z korzenną przyprawą podniecających sytuacji,—i tak powstaje „sztuka psychologiczna,“ wolna od tendencji.

Może ci twórcy, żądni poklasku roznamiętnionego tłumu, i ci krytycy brukowi, obniżający jego poziom moralny i umysłowy, okrzykną mnie za zwolennika osławionego „lex Heinze;“ a ja im tylko odpowiem, że rozbudzanie zwierzęcych popędów tłumu stanowi również tendencję sztuki, że ta tendencja jest dawna, więc się z nią sztuka zrosła tak dalece, że ją uważa za swą część składową nawet wtedy, gdy głosi gromkie basła. Ale szowinizm i wstecznictwo zżyły się tak ze starym porządkiem, że gotowe są wysławiać na jednej stronie piśmidła brukowego „wolną od tendencji sztukę psychologiczną,“ a na drugiej wypisywać obłudne artykuły wstępne o „przeraźliwie szerzącym się nierządzie,“ „o nożownictwie.“ „pijaństwie,“ „karciarstwie,“ „hazardzie,“ nie przypuszczajęe, czy nie umiejąc przypuścić związku bezpośredniego pomiędzy obu stronami.

„Sztuka dla sztuki“ jest w zasadzie wzniosłym echem [1]); jednak w interpretacji wstecznictwa stała się takim samym bałamutnym i kłamliwym wezwaniem, jak: „naród i demokratyzm,“ lub „ojczyzna i postęp“ w ustach samolubów, którzy dążą świadomie do utrzymania nadanych sobie przywilejów i do zdobycia nowych kosztem podeptania praw ludzkich ogłupianych współbraci.

---

[1]) Patrz książkę moją: „Wrażenia z podróży po Afryce północnej“ (koniec rozdziału XII) stron 144. Księgarnia J. Fiszera 1902 r.

Trzeba zrozumieć, że zmysłowość w sztuce, powstała z upadku, zwyrodnienia erotyzmu, stanowi również jej tendencję; a że się ją podnosi i pochwala, to może w znacznej mierze i dla tego, żeby przez rozbudzanie zmysłów powstrzymać tym pewniej przebudzenie się myśli niezależnej w tłumie.

Refleksje powyższe nasunęły się mi, gdym przeczytał krytyki świeżo wystawionej sztuki „Siostry“ p. Kuczalskiej-Reinszmit. Znana działaczka na polu walki kobiety o prawa ludzkie zapragnęła skorzystać ze sceny, żeby zaznajomić ogół z motywami, dla których kobieta musi zdobyć te prawa dla dobra ludzkości. Mamy tu więc uwiedzenie młodej pracownicy przez burżuazyjnego ojca rodziny, ale nie ten, drażniący zmysłowość akt uwodzenia, lecz jego następstwa: pohańbienie dziewczyny, dziecko nieprawe, upadek moralny i materjalny całej biednej rodziny. Mamy głos opinji publicznej sfer uprzywilejowanych, kobiet z „towarzystwa,“ matek i żon. Mamy głos samorodny młodego dziewczęcia, w którym wszystkie katechizmowe i społeczne nauki moralności nie stłumiły wrodzonego poczucia prawdy życiowej. Wszystkie te obrazki znamy z życia codziennego, lecz są one porozrzucane bezładnie. Autorka związała je w jedną całość, nawiązując łańcuch przyczyn i skutków, w którym czuć wszędzie prawdę, życiowość, wielką myśl walki o lepszą przyszłość. Grzeszy trochę forma, w której słabe powiązanie scen tłumi nieco wrażenie podniosłe, jakie dają obrazy poszczególne.

Nad tą sztuką nie wolno jest krytyce ani przejść do porządku dziennego, ani znęcać się za uchybienie tym, czy innym przepisom scenicznym. Sprawozdawca ma wprost obowiązek zaznajomić z nią szeroki ogół, jeżeli nie jest z obozu tych, którzy pod godłem orła białego starają się utrzymać dla siebie przywileje

kosztem ciemnoty i barbarzyństwa całego społeczeństwa. Krytyk ma obowiązek przyjść z radą i wskazówką, jak usunąć braki, osłabiające wrażenie całości, bo to sprawa paląca, która musi być roztrząsana i wyświetlana wszędzie, „gdzie się zbierze troje“ w imię postępu i kultury.

Wreszcie muszę powiedzieć słów parę o wykonaniu sztuki, jako o czynniku wychowawczym. Najważniejszą rolę odgrywa tu, rzecz prosta, gra aktorów, chociaż i całe urządzenie sceny, jej oświetlenie, rekwizyta muszą być zastosowane do treści i ducha sztuki, ażeby wywoływały odczuwanie prawdy, nie sprzeczności.

Wykonawcy powinni być żywemi ludźmi, — oto warunek, bez którego nie jest możliwe wywarcie wrażenia na widzu. Ale być żywym człowiekiem nie znaczy jedynie zrozumieć autora i nauczyć się biegle roli. Tyle może osiągnąć każdy człowiek rozsądny, przeczytawszy daną sztukę. Wystawienie jej niema bynajmniej za zadanie uwolnienie go od czytania, lecz powinno stworzyć żywy, pełny obraz w umyśle widza, jaki nie może powstać nigdy z samej książki. Ma to znaczenie doniosłe: bo tylko obrazy ze wszech miar skończone i plastyczne wywierają głębokie wrażenie i mają własność utrwalania się w pamięci.

Być „żywym“ na scenie znaczy stworzyć ze szkicu, podanego przez autora taką postać, która odpowiadałaby w całej pełni duchowi sztuki. Niejednokrotnie autor przekonywa się przy wystawieniu sztuki, że ją pojmował sam mniej głęboko, niż prawdziwi artyści, którzy opracowują ją w szczegółach. Jest to praca niewątpliwie twórcza, podobnie jak wykonanie utworu

muzycznego przez artystę, który wkłada w narzuconą sobie formę własne „ja“ czujące, myślące. Ale żeby być tym artystą, trzeba nietylko mieć wyrobioną technikę wykonawczą, lecz nieodzowne jest zgłębić swą rolę i ukochać ją; to znaczy, że dobrze grać może tylko ten aktor, który jest dość rozwinięty umysłowo, ażeby odczuć samą rzecz i, którego ideały i dążności zgadzają się z ideałami i myślą przewodnią sztuki. Jeżeli pierwszy warunek jest nieuwzględniony, aktor staje się gramofonem nakręconym, lub uczniakiem, recytującym lekcję. Gdy zaś wykonawca nie podziela myśli i dążeń autora, staje się najemnikiem, niewolnikiem, który wykonywa narzuconą pracę.

I to się tyczy każdego poszczególnego wykonawcy. Łatwo przeto zrozumieć, jaką olbrzymią pracę ma wykonać reżyser, stwarzając zespół poszczególnych osobowości, z których każda pojmuje rzecz po swojemu, skłonna jest do przesady lub niedociągania roli. Mając to na uwadze nie można być dość względnym i oględnym krytykiem; ale na to trzeba przyjrzeć się za kulisami pracy, a nie szukać za niemi zadowoleń i rozrywek.

. . . .

W tym krótkim zarysie poddałem analizie własne odczuwania, związane ze sceną, ich wpływ na ukształtowanie się pewnych pojęć, dążności, ideałów. I chociaż, mówiąc o retrospektywie i perspektywie, jakie nasuwa widzom scena, zależnie od ich wieku i doświadczenia, zaznaczyłem dość wyraźnie, że pojmuję wychowawcze jej znaczenie szerzej, niż się to najczęściej stosuje (do dzieci i młodzieży), jednak podkreślam tu raz jeszcze, że jest ona, a raczej, może być potężnym czynnikiem kulturalnym, dźwignią dla szerokich mas

z niedoli ciemnoty i upodlenia... Może być, bo ona jedna ma możność przedstawiać życie w całej prawdzie i przez to otwierać oczy zaślepione i krótkowzroczne na podstawowe zagadnienia. Dla tego też, kończąc te uwagi, przypominam raz jeszcze rzecznikom szczerego postępu, że dobra scena stanowi dzielny oręż w zdobywaniu kultury.

Dr. W. Miklaszewski.

20 Grudnia 1906 r.

Helota wszech czasów.

Difficile est satiram non scribere.

Jego fizyczno-psychiczny konterfekt wraz z nieodłącznemi atrybutami: pięciopalczastą dyscypliną, kraciastą chustką i tabakierką przechował się, niby starannie zasuszona mumja, w starych pamiętnikach, w tradycji pałacu oraz dworku szlacheckiego, uwieczniła go nawet satyra w kamieniu litograficznym. Odnajdziemy go również w rekwizytorni wychowawczej matek, ciotek, piastunek pod postacią groźnej mary dziecięcego pokoju, przez samo wywołanie w wyobraźni dziecka skutecznie poskramiającej niesforne, lub za takie uważane wybryki małego światka.

Tych kilka linji wystarczy zapewne, by przed naszemi oczyma zarysowały się kontury... *bakałarza*. Z biegiem czasu wciela on się kolejno w postać domowego guwernera, nauczyciela różnego typu szkół, karczując, nie bez ciężkich walk, mozołu, wysiłków, miejsce dla siebie, wśród zastępu pracowników społecznych, poprzez skłębione pnącze obskurantyzmu, bezmyślności, ślepoty intelektualnej środowiska. Udaje mu się to po części, dzięki współdziałaniu stopniowej demokratyzacji społeczeństwa. Lecz tam, w posępnych

nizinach, opuszczonych przez niego, została jedna jeszcze ofiara strupieszałych przesądów, potwornie wypaczonych zapatrywań, barbarzyńskich resztek praciemnoty—nauczyciel ludowy.

Teoretycznie sugestjonowana temu helocie szczytność posłannictwa w zestawieniu z praktyczno-życiowym stosunkiem doń społeezeństwa wygląda na najwyższą, dającą się pomyśleć sprzeczność! Ma tu miejsce zjawisko zaobserwowane przez znakomitego naszego pisarza [1]): rozum wyprzedził uczucie i tradycję. Lecz niestety! pierwszy tryumfuje na papierze, gdy dwoje drugich zwycięża w turnieju życiowym na całej linji.

Biblijna szata królewska, skalana przyschłym w szeregu nieskończonych lat błotem obelżywego lekceważenia, ba! pogardy,—oto definicja duchowego stosunku środowiska do nauczyciela szkoły elementarnej. Prawdziwe popychadło wszech stanów, wszech sfer społecznych!

. . . . . .

. . . . . .

Ponieważ losy tego heloty ściśle są związane ze sprawą najwyższej wagi: kulturą ludu, należy bezzwłocznie zastanowić się czy i o ile, wobec tylko co rzuconych refleksów, możemy mieć nadzieję wypełnienia li jego własną działalnością olbrzymiej próżni, wytworzonej w ciągu stuleci niedbalstwem całych pokoleń.

Odpowiedź musi wypaść przecząco. Przedewszystkim nie mamy prawa żądać nadludzkich poświęceń od

---

[1]) A. Świętochowski: *Uczuciowe tamy postępu.*

ofiary ograbionej ze wszystkich wartości i czarów życia. Lecz, odsunąwszy ten wzgląd na plan uboczny, raz wreszcie powiedzmy sobie, iż ów helota nie jest w możności dźwignąć ciężaru olbrzymiej pracy i odpowiedzialności dla tysiąca różnorodnych przyczyn. Rozpatrzmy szczegółowo najważniejsze.

Świetni teoretycy-ideologowie lecz praktycy tylko na cierpliwym papierze dowodzą apodyktycznie możliwości prowadzenia przez jednego człowieka zajęć w szkole z 60—70—100-ma dziećmi, podzielonemi na kilka oddziałów. Co do ostatniej cyfry sarkają nieco, lecz... skoro inaczej być nie może...

Prowadzenie zajęć naukowych z kilkoma (o 6-ciu jest zwykle mowa) oddziałami *jednocześnie!!*

Chciałoby mi się jęczeć, gdy to piszę, tak bardzo rwie się coś, miota w głębi mego pedagogicznego sumienia. Gorzko winien zapisać się w pamięci potomnej, kto pierwszy nauczył ludzi dociągać forsownie środki do celu, choćby przez to cała robota, jak to mówią, psu na budę się nie zdała. Przypatrzmy się bowiem szkole elementarnej o 60—70 uczniach z *jednym* nauczycielem pod kątem zapatrywań pedagogji, lub tylko prostego, zdrowego rozumu. Wszyscy wiemy, iż nieskończona ilość poszczególnych zadań szkoły jednoczy się w wielkim, ogólnym celu: możliwie doskonałego w danym zakresie, harmonijnego rozwoju władz psychicznych ucznia. Skąd on przybywa? Co wnosi z sobą? Kto nim kierował, rozwijał etycznie i umysłowo do chwili wstąpienia w progi szkolne? O! W większości wypadków rzućmy lepiej zasłonę na jego przedszkolne życie. Uchyliwszy jej rąbek, moglibyśmy podpatrzeć obrazek rodzajowy niewesoły. Oto łąka. Obok pasących się spokojnie koni, na podłożu ze złocistych jaskrów i różowych koniczyn siedzi kilku chłopców 9—10 letnich. Grają w karty. Stawka—paczka papie-

rosów. Twarzyczki zdziczałe, język przypomina szynkownię. To wieś; a miasta z ich zatrutym oddechem! W najlepszym, lecz stosunkowo dość rzadkim wypadku wstępujący w progi szkolne po raz pierwszy uczeń jest surowym materjałem, oczekującym twórczej ręki artysty, (co jednak indywidualności bynajmniej nie wyklucza),—osobnikiem z dużą sumą nałogów, przyzwyczajeń, wyobrażeń, pojęć skazanych na zanik jako niszczący, lub nieużyteczny balast. Już zatem strona etyczna przedstawia pracę godną bark atlasowych. A rozwój intelektu? Niewtajemniczonym trudno zdać sobie sprawę z ogromu pracy, w powyższych dwuch słowach zawartej. Maleńkie zestawienie. Sumienny i światły nauczyciel domowy mając jednego ucznia mówi sobie: wielka, trudna przedemną praca! Nauczycielowi elementarnemu narzucają *siedemdziesiąt!* do *stu!* przyszłych ludzi, których obowiązany przez 5—6 godzin dziennie kształcić etycznie i umysłowo! Czy nie satyra? I w jakich że to warunkach odbywa się tyle mozolny, skomplikowany proces? Wszak nauczyciel obowiązany baczną zwracać uwagę na tysiączne drobne, acz ważne rzeczy z zakresu hygjeny, zdrowia, zachowania się na lekcji wychowańców. Praca kojarzenia myśli podczas wykładu spotyka co sekundę przeszkodę, rozpraszając uwagę, zwracając ją bezustannie coraz w inną stronę. Ten źle umyty, ów nie uważa, pod ławką coś majstruje, dwuch wydziera sobie jakiś przedmiot, jedno maleństwo płacze, tamci oskarżają się wzajemnie, inny reklamuje brak szyferka, pióra, ołówka, tylko co zaginionego, skąd niemożność brania udziału w lekcji, jeszcze inny prosi o pozwolenie wyjścia, sprawiając tą ekskursją pewne zamieszanie; jakiś niepohamowany żywiec kręci się nieustannie, stuka tabliczką, nogami, odwraca się do następnej ławki, czyni dystrakcję sąsiadom, wreszcie zawiązuję gawęd-

kę. Fale powietrzne sali drgają tysiącznemi szmery, zlewającemi się w jeden ogólny, a wszystko to opanować musi najsubtelniejszy z organów — narząd głosowy nauczyciela. Z 70—100 uczniów napewno ledwo 5°/₀ siedzi prawidłowo przy pisaniu i trzyma jak należy pióro. Któż zliczy dzienną ba! godzinną ilość upomnień, wskazań, zalecań, czynnego wreszcie układania postawy, głowy, dłoni uczniów!

Czy wszystko?

Eh! Działo najcięższego kalibru mam dopiero zamiar wytoczyć. Lecz nigdy nieudolność martwej litery nie dała mi się odczuć tak dojmująco, dla tego ociągam się. Czytelniku! proszę cię z sobą do pierwszej z brzegu ludnej szkoły jednoklasowej. Nauczyciel *jeden*, salka nie duża *jedna*. Uczniów około *stu*. Oddziałów *sześć!* Powietrze ciężkie, co pognębia i tak zgnębiony mózg. Każda lekcja trwa 50 minut. I oto na podłożu powyżej opisanych warunków współczesna pedagogja bez rumieńca rozkazuje nauczycielowi w przeciągu owych 50 minut z każdym z sześciu oddziałów mieć lekcję kolejno, *jednocześnie* zająć samodzielną robotą pozostałe pięć, kontrolować i mieć nad niemi nieustanną baczność—wreszcie ustosunkować zakres swych własnych sześciu i pięciu uczniowskich zajęć, by schemat ogólny wypadł zadawalająco. Jeszcze raz zastrzegam mieć w pamięci owe tysiączne dodatkowe czynności, o których wyżej.

A gdy za drzwiami szkoły zniknie ostatni z uczniów, ty, heloto, weź się do szczytnie bezmyślnej pracy: poprawiania kilkudziesięciu kajetów początkujących dzieciaków. Bogi!! Komu i na co może to być potrzebne?

Jaka korzyść? Ba! nużby zwierzchność szkolna lub rodzice zauważyli nieobecność obowiązkowego stemp-

la, lub prześlepioną omyłkę! A my się tymczasem tak ładnie bawimy, zapisując całe szpalty o kulturze ludu.

Cóż więcej?

Jeszcze lekcje poza szkolne, do zachłyśnięcia, do absolutnego sił opadu, bo czasy coraz cięższe, a pensja urąga najskromniejszym wymaganiom.

Są! są heloci w XX-ym stuleciu ery chrześcijańskiej!

Nie jestże szczytem urągowiska takiemu oto prawić kazania na temat obowiązków, wzniosłości powołania! Otwórzmy jednakże na chybi-trafi pierwsze z brzegu wydawnictwo treści pedagogicznej. Co za wspaniały rekord komunałów, oklepanek, liczmanów doszczętnie wytartych przez zużycie i nadużycie! Ci zalecają surowo niezmienną pogodę ducha, owi wesołość, słodycz i cierpliwość, jeszcze inni całkowite zaparcie siebie i poświęcenie dla idei.

Biedny heloto! broń że się! Powiedz twym łaskawcom, iż cię nie stać na żadne bohaterstwo, gdyż brzemię bezmyślnie na barki rzuconej pracy zdławiło ci piersi, gdyż nędza tobie i bliskim szarpie często wnętrzności, a lodowa obojętność otoczenia kąsa duszę. Wołaj, by nasycili wpierw głód ducha i ciała, część ciężaru z bark zdjęli, wtedy zdobędą względne prawo zanudzania cię na śmierć komunałami.

Wołaj... Nie! Nie wołaj!... Byłby to głos wołającego na puszczy. Człowiek zbiorowy nie zna rumieńca wstydu i nic nie słyszał o wytartym czole. Próżnobyś żądał rachunku twych krzywd. Powiedz mu tylko, o ile zrozumie, iż wszystkie twe bolesne upokorzenia, wszystko lekceważenie, bezlitosne opuszczenie cię w starości — jedyna zapłata za trudy życia, — odbija się od twej zbiedzonej postaci, wracając jednym, przeciągłym auto policzkiem. Co powiedziawszy rzucaj rękawicę! Dość poniżenia, bezpłodnych walk, biernego godzenia

się z warunkami, które dumnie odrzucić winieneś! Jednostka pojedyńcza, czy zbiorowa niczego się dobrowolnie nie wyrzeka i nić nie zwraca. Siłą wydrzeć musisz, coć się należy. Tyś nie gorszy, jeżeli misją nie zacniejszy od innych, przecz że karmią twą gorycz, przecz że zepchnięto cię brutalnie pod stopy tym innym, byś wbił źrenice wdół i nigdy już ku światłu nie patrzał. W tobie moc wielka, bo takich jak ty tysiące.

W zrzeszaniu się, w organizowaniu, we wspólnej pracy odnajdziesz moc zagubioną.

Wiedza twa nie zawsze stoi na poziomie dzisiejszych wymagań, któż głębiej to czuje od ciebie! Cierń to wiecznie krwawiący duszę, choć cierpisz za cudze winy. Strzeż się rezygnacji! Sięgaj śmiałą, dzielną dłonią sam i w zespole po iskrę prometeuszową, nim otworzą się dla ciebie podwoje nauki, nim danym ci będzie dotknąć spragnionemi usty zdroju prawdziwej wiedzy wraz z temi, którym dziś gorzko zazdrościsz. Uwierz, iż czas ten niedaleki.

Jeden za wszystkich, wszyscy za jednego. Silny jednością, rozumną pracą, dzielną organizacją, ilością stowarzyszeń i korporacji zdobędziesz jedną po drugiej placówkę: uznanie, szacunek i prawa współobywatela, byt ekonomiczny odpowiedni współczesnym warunkom i potrzebom twym kulturalnym. Przestań gnuśnieć duchem w cierpieniu!!

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

Gdy zbraknie bark helocich, kultura ludu wznosić się zacznie. Społeczeństwo bywa często przygłuche; krzyknąć porządnie w ucho raz, drugi, dziesiąty: nie

zmogę, słyszysz?—dobrze zrobi sprawie i jemu. Azaliż np. z tej racji, iż nam potrzeba dwadzieścia kilka tysięcy szkół, mamy odsądzić od wszelkich praw do życia kilka dziesiątków tysięcy istnień, nie zaspakajając nawet minimum ich intelektualnych i materjalnych potrzeb? Nigdy! Ze względu chociażby bezużyteczności takiej hekatomby. Gdyż, jeżeli ma być parodja szkoły, lepiej niech szkoły nie będzie. Niema miejsca na partactwo w sprawach najwyższej dla społeczeństw wagi. Żadnych kompromisów! Żadnych kapitulacji z niemożnością! Spróbujmy zmierzyć siły na zamiary! Szkoła o 60—70—100 uczniach jest najwyższą parodją, więc zerwać z nią należy bezzwłocznie.

Cóż damy na jej miejsce? Mam chwilowo wrażenie, iż stoję bezradnie przed stromą niebotyczną skałą. Ostre iglice wirchów zdają się urągać zuchwałym zamiarom oparcia na nich zwycięskiej stopy.

Nic to. Ścieżka znaleźć się musi, o ile typowoprzysłowiowa ociężałość, zamiłowanie rutyny, brak szerszej perspektywy, brak pomysłowości nie udaremnią usiłowań. Proponowane poniżej środki będą w większości swej półśrodkami lub tymczasowością, o ile mamy na względzie architektonicznie doskonałą, od fundamentów do stropu, budowę kultury ludu. Lecz w danym momencie nie stać niestety na taki solidny gmach. Zastąpić ten brak musimy mnogością inicjatywy zbiorowej, głów i rąk chętnych do pracy, co w połączeniu dałoby bajeczne po latach kilku rezultaty.

A teraz rzucam hasła:

Jedna uczelnia, *jeden* nauczyciel, a więc *jeden* oddział. Maksymalna cyfra uczniów 30. Godzin szkolnych *dwie*, wyraźnie *dwie* dla każdego oddziału. Proszę, nie marszcie czoła, panowie rutyniści i wy, którym kamieniem na duszy ciąży analfabetyzm. W ciągu

2-ch godzin zajęcia z 30 dziećmi jednego typu, (przy pomocy zwłaszcza praktykantki p. o. wychowawczyni o czym niżej) stokroć więcej zdziałać można, niż w przeciągu sześciu godzin z 60—70 uczniami przy kilku oddziałach. Dzień szkolny zaczyna się o 7-ej zrana i trwać może do 7-ej wieczorem, zależnie od ilości personelu, uczniów, oddziałów, sił nauczycielskich postronnych. Wprawdzie wieczorne godziny dla pracy umysłowej dzieci uważam za całkiem nieodpowiednie, za złe konieczne, znajdujące zastosowanie tymczasowo i wobec wyjątkowo już niesprzyjających miejscowych warunków. W miastach i miasteczkach szkoła jednoklasowa z jednym nauczycielem dzielić się może i musi tyłko na 3 oddziały. O ile wytworzą się oddziały wyższe (nie więcej nad 2) bezzwłocznie należy powiększyć personel o 1 nauczycielkę, czy nauczyciela. Rozkład dnia szkolnego przedstawia się j. n.:

Od 7—9 zrana pierwszy komplet;
„ 9—$9^1/_2$ wentylacja sali, odpoczynek dla nauczyciela;
„ $9^1/_2$—$11^1/_2$ komplet drugi;
„ $11^1/_2$—$12^1/_2$ wielka pauza;
„ $12^1/_2$—$2^1/_2$ p. p. trzeci komplet.

Zatem od 7-ej zrana do $2^1/_2$ p. p. szkoła uczyniłaby zadość potrzebie nauki dla 90 dzieci. Jeżeli w danej miejscowości dzieci w wieku szkolnym okazałoby się np. 150, szkoła obsłuży pozostałych od 3 p. p. do $7^1/_2$ wieczorem. Tym sposobem szkoła jednoklasowa z personelem z 2-ch osób złożonym uczyłaby dziennie 150 dzieci.

W szkole jednoklasowej wiejskiej z jednym nauczycielem liczba godzin szkolnych z każdym poszczególnym oddziałem (mam na myśli sześciooddziałową) siłą konieczności redukować się musi do 1-ej. Nawiasem mówiąc, szkoła sześciooddziałowa z jednym nau-

czycielem to najwyższy *absurd!* Slöjd, gimnastyka, śpiew, do pewnego stopnia pogadanki łączyłyby te lub owe oddziały z sobą. Rzeczoznawcy t. j. nauczyciele wykażą niejedną zapewne piętę achillesową powyższej reformy np. stosunek liczebny w szkole t. z. wstępniaków do uczniów wyższych oddziałów, co znacznie obniży podaną wyżej cyfrę 150 dzieci dziennie na jedną szkołę. Ależ my wszystkie usiłowania winniśmy skierować, by dziecko kurs szkoły systematycznie przeszło od początku do końca! Zwyczaj odbierania dzieci, gdy jako tako na książce do nabożeństwa zorjentować się potrafią musimy wykorzenić za pomocą pogadanek w szkole z rodzicami, odczytów, broszur i t. p. *Musimy* dokonać przewrotu tej średniowieczczyzny! Co do innych ułomności, nic doskonałego niestety pod słońcem. Byle ten okropny przybytek średniowiecznego barbarzyństwa:— szkoła ludna kilkooddziałowa w jednym pokoju, przez jednego obsługiwana męczennika zniknęła niepowrotnie! Będzie to olbrzymi krok naprzód z mroków ku światłu!

Nauczyciele elementarni, rzecz jasna, nie są w możności przeprowadzenia reformy, jakkolwiek zrzeszając się, organizując staną się potęgą mogącą śmiało wyzwać na bój wstecznictwo i tradycję. Społeczeństwo stanąć musi wraz z niemi do pracy. Cudnaż to praca! Oto niby żeńcy ze wsi całej wyszli nocą na łan żąć wdowie lub towarzyszowi niemocą w chacie złożonemu zbożne kłosy. Uperlone znojem czoła witają zwycięskie słońce z cichą, radosną dumą! Daleko na samo dno opadły męty samolubstwa, pychy, bezwoli i taka cisza w duszach...

Zapału nam trzeba, co góry przenosi. A kogo nań nie stać, niech zastąpi go rozumem i rachunkiem. Analfabetyzm, ciemnota ludu grożą zaważyć owym legendowym groszem wdowim na szali narodowego

„być albo nie być.“ Cóż damy od siebie jako przeciwwagę? Oto rzućmy na szalę wszystek niezajęty pracą obowiązkową czas społeczny. Potrzeba nam gwałtownie dwudziestu kilku tysięcy szkół, lecz brak kilkudziesięciu miljonów na ich założenie.

Więc opuścić ręce?

Nie! Szukać musimy bezzwłocznie środków, by brzęczącą monetę innemi walorami zastąpić. Mamy do rozporządzenia ów zbywający czas społeczny; mnóstwo rąk i intelektów względnie swobodnych, zapał, zrozumienie sytuacji, gorąca chęć powetowania lat straconych znaleźć się muszą. Zużyjmy te cenne materjały na stworzenie całego szeregu organizacji, stowarzyszeń, mających jeden cel, jedno hasło: walka na życie i śmierć! walka bezlitosna, nieubłagana, zażarta z molochem analfabetyzmu! Wzór takiej organizacji już mamy w stowarzyszeniu kursów dla analfabetów dorosłych. Chodzi tylko o zakreślenie szerszych granic działalności. Kobiety, młodzież męska, niezaabsorbowana całkowicie pracą zawodową, niech w rzędzie obowiązków obywatelskich postawi „powinność kulturalną“ jak istnieje np. powinność wojskowa. Łączmy się w organizacje, wyłącznie za cel mające kulturę ludu, a więc przedewszystkim pomoc czynną dla nauczycieli. W każdym mieście, miasteczku, po wsiach organizujmy sekcje oświatowe, spieszące z tą pomocą. Przedstawmy na próbę obraz działalności takiego stowarzyszenia. Pierwsze usiłowania zwrócić ono musi w kierunku podniesienia pojęciowego poziomu rodziców dziatwy w wieku szkolnym za pomocą pogadanek, zebrań, odczytów i t. p. Albowiem ciasne, wsteczne zapatrywania tychże na sprawy oświaty, wychowania są bodaj czy nie najtrudniejszym do zwalczenia szkopułem. Równolegle prowadzi się dochodzenia co do liczby dzieci, potrzebujących nauki w danej miejsco-

wości, będącej terenem działania. O ile szkoły niema otwiera się prowizoryczna, obsługiwana przez członków i członkinie stowarzyszenia. Jednocześnie dążyć należy wszystkiemi sposobami do założenia szkoły stałej, możliwie doskonałej, z uwzględnieniem wszystkich współczesnych wymagań pedagogji. Celem stowarzyszenia jest, o ile szkoła już dawniej istnieje, udoskonalić ją, pomagać nauczycielom, urządzać ogródki dziecięce, sale zabaw i zajęć. Zakładać czytelnie dla dzieci i dorosłych.

Świetne usługi oddałyby „lotne oddziały", śpieszące w sukurs nauczycielom wiejskim i małomiasteczkowym, urządzające sale zajęć ze slöjdem, gimnastyką, śpiewem, robotami ręcznemi, nauką o rzeczach. Nauczyciele oswobodzeni od powyższych zajęć, całą swą twórczość zwróciliby w kierunku najbardziej intensywnego zużytkowania owych dwuch godzin właściwej nauki, a dzieci, zamiast wałęsania się po ulicy, czerpałyby pełną dłonią u źródła rozwoju kulturalnego. Koszta takich urządzeń wcale nieznaczne. Zawsze znajdzie się szlachetna dusza, współczująca sprawie, co wypożyczy, czy całkiem ofiaruje pomieszczenie, o ile więc personel z łona stowarzyszonych do walki z analfabetyzmem bezinteresownie ofiaruje godzinę, lub 2 zajęcia się dziećmi, pozostanie kwestja opału w zimie, utrzymania czystości i t. p.

Takie stowarzyszenia oświatowe objąwszy niby siecią kraj cały, łącząc się i wspierając wzajemnie, olbrzymie usługi oddałyby sprawie oświaty. Lecz robota nie może być dyletancką: w szkole nie dość chcieć, trzeba umieć wziąć się do rzeczy. Dla tego najgłówniejszą troską stowarzyszeń oświatowych byłoby zakładanie wszędzie stałych czy prowizorycznych kursów pedagogicznych, najlepiej przy szkole elementar-

nej, by adeptom umożliwić zdobycie praktyki. Nie jest to znów rzeczą tak trudną, skoro zapał dla sprawy przyjdzie w pomoc intelektowi. Nauczyciele elementarni oddaliby tu ogromne usługi. To też najlepszą, najszybszą, wprost do celu prowadzącą byłaby praktyka paro czy kilko miesięczna (stosownie do stopnia zmysłu pedagogicznego) w szkole, pod okiem nauczycielki czy nauczyciela. Ci zyskaliby tak potrzebną pomoc— tamci technikę.

A propos owej pomocy. Wobec dwugodzinnego zajęcia z 30 dziećmi, nauczyciel albo będzie miał kogoś w klasie, spełniającego wszystkie uboczne funkcje (rodzaj wychowawczyni), o których rozwodziliśmy się wyżej, albo niema co marzyć, by praca była intensywną. Każda klasa zakładów naukowych męskich i żeńskich, gdzie uczęszczają dzieci rodziców o wiekowej kulturze, posiada takiego opiekuna. Niema go w szkole ludowej, t. j. tam, gdzie trudno wyobrazić sobie, by mógł nie być.

Co za kopalnia pracy dla owych *in spe* stowarzyszeń, sekcji oświatowych! Wszak szkoły po wsiach, miasteczkach prawie żadnych pomocy naukowych nie posiadają, żadnych zbiorów, okazów naturalnych, żadnych poglądowych materjałów przy nauce o rzeczach, tablic z okazami pogadanek przyrodniczych, gieograficznych i t. p. Są one niedostępne dla szkół elementarnych z powodu wysokiej ceny. Wszystko to bogactwo, bez którego, w duchu współczesnym prowadzona szkoła, pomyśleć się nieda, moglibyśmy mieć a bezcen u siebie wykonane. Tyle talentów rysowniczych, tylu kolekcjonistów znalazłoby się. Cóż kiedy inicjatywy, przedsiębiorczości, skupienia się w sobie los temperamentowi narodowemu odmówił. Szkołom miejskim gwałtownie potrzeba przeróżnych okazów wsi, łąki, pola, lasu, fauny, flory. Tożto darmo by wszyst-

ko mieć można przy odrobinie chęci ze strony inteligiencji wiejskiej. I odwrotnie miejska mogłaby się tym samym szkołom na wsi wywzajemnić. Do pracy zatym.

Stworzymy małemi środkami lecz olbrzymią, rozumnie zorganizowaną pracą świetne szkolnictwo, jeżeli dane nam będzie odczuć moment dziejowy!

Zenon Wichrzycki.

„Szkoły Polskie.“

Zjazd przyrodniczo - gieograficzny, zainicjowany w lecie roku zeszłego przez dwuch wybitnych pedagogów naszych pp. Pawła Sosnowskiego i Antoniego Sujkowskiego i świeżo urzeczywistniony, był niewątpliwie najdonioślejszym dodatnim czynem na polu naszego szkolnictwa i pedagogji od chwili spolszczenia szkoły średniej w Królestwie.

Poza pracami sekcji, dotyczącemi ściśle przyrodoznawstwa i gieografji, zjazd uwydatnił kilkakrotnie akcenty bardzo poważne i znamienne, akcenty, wobec których nie może pozostać obojętnym żaden pedagog polski. Jednym z najwybitniejszych akcentów tego rodzaju była chwila, kiedy na samym początku zjazdu zgromadzeni licznie dyrektorowie młodych uczelni polskich musieli usłyszeć z ust p. Pawła Sosnowskiego, że nasza młoda polska szkoła „nie jest w większości wypadków ani dobrą, ani polską.“ Nie jest ona polską, jako pospolite przetłomaczenie na nasz język tego, co było szkołą rosyjską, nie jest dobrą, bo niema żadnych warunków po temu, aby szkoła nasza *teraz już* mogła być dobrą. Były to słowa znamienne i druzgocące po tylomiesięcznym hypnotyzowaniu się społe-

czeństwa i pedagogów tym, że oto tworzymy „szkołę dobrą—szkołę polską.“

Niestety, nikt nie pochwycił tego motywu w ciągu zjazdu, nikt go nie rozwinął i nie uzasadnił szeroko. Zdawało się nawet chwilami, że tylko Paweł Sosnowski jest takim sceptykiem, usposobionym tak „nienarodowo“, że nie wierzy w naszą „dobrą szkołę polską“. Takie wrażenie między innemi można było odnieść z zajmującego zresztą i skądinąd cennego referatu p. Plewińskiego „O typach anormalnych w szkole“. W referacie tym, wybiegającym daleko poza ramy zjazdu, autor twierdził między innemi, że uczniowie anormalni w szkole polskiej są może główną przyczyną napaści na tę szkołę, napaści, które już się rozlegają, a niewątpliwie mnożyć się będą. Zdaneim autora utworzenie kilku klas osobnych dla uczniów nienormalnych pozwoliłoby uwolnić szkołę polską od typów w niej szkodliwych, a więc i od lwiej części rzucanych na nią kolumnji. Mam nadzieję, że artykuł niżej podpisanego również poczytanym zostanie za jedną z dalszych napaści na „naszą szkołę narodową“, nie mniej jednak nie sądzę, aby wraz z uczniami nienormalnemi zniknąć miała „nienormalność“ szkoły polskiej obecnej doby, i nie mogę się powstrzymać od jakiego takiego rozwinięcia wspaniałych tez, wystawionych przez p. Pawła Sosnowskiego w inauguracyjnym przemówieniu zjazdowym.

Zarazem jednak w niczym nie chcę zmniejszać znaczenia, jakie posiada potrzeba specjalnego kształcenia dzieci nienormalnych, ale poza anormalnemi dziećmi, ileż to mamy anomalji innych, składających się na nasze „anormalne szkoły polskie“.

Na byt, działalność i wartość każdej szkoły składa się mnóstwo warunków, z których wyliczymy: 1) warunki prawno-polityczne, 2) polityczno-społeczne i 3) ekonomiczne. W zależności od kompleksu tych warunków w przeszłości najbliższej powstaje szereg warunków innych jak: 1) stan i wartość oraz przygotowanie personelu pedagogicznego, 2) stan i wartość kierownictwa szkół, 3) wreszcie stan i usposobienie ogółu uczącej się młodzieży. Tym sposobem na szkołę dzisiejszą składają się warunki przeszłości, których apoteozą i alfą-omegą jest era apuchtinowska i teraźniejszości, których wyrazem ogólnym jest stan rewolucji, już nie tyle politycznej, co społeczno psychologicznej, przybierającej charakter chroniczny.

Już krótkie to przedstawienie rodziców szkoły polskiej—ojca Apuchtina i matki rewolucji—wystarcza do przekonania, że szkoła ta nie może być normalną, zdrową, a więc dobrą. Ale rozpatrzmy bliżej czynniki wymienione. A więc teraźniejszość. Warunki prawno polityczne, w jakich powstała i istnieje szkoła polska prywatna są zupełnie niemożliwe — są mówiąc krótko poprostu szykaną z praw narodu do własnej, rodzimej oświaty. Otrzymaliśmy mianowicie prawo zakładania szkół prywatnych z językiem wykładowym polskim (patrz znane wyjątki), ale bez praw, przyznawanych przez państwo młodzieńcom otrzymującym takie samo wykształcenie w języku państwowym. Jednakże odjęcie szkołom prywatnym praw jest właściwie drobiazgiem wobec tego, że nie otrzymaliśmy własnego samoistnego organu do organizowania szkolnictwa i do czuwania nad nim, że organem tym pozostał rosyjski okrąg naukowy, który właściwie nie wie jeszcze, jak ma traktować szkoły polskie, ale zawsze będzie zdania, że są to instytucje kwalifikujące się pod nadzór wzmocniony. O jakimś poparciu, współdziałaniu,

regulowaniu stosunków wzajemnych poza suchemi formalnościami nie może tu być żadnej mowy. Szkolnictwo jest organizmem żywym, złożonym; nie może ono istnieć cudzym sercem, lub cudzą myślą, tylko własną, tak samo, jak żadne serce obce, ani żadna myśl obca nie mogą sycić ani rządzić organizmem stojącym poza niemi. W braku takiego serca i takiej jednolitej miłującej myśli szkoły nasze prywatne stoją jak odosobnieni, mało wiedzący o sobie koloniści-fermerzy, zatraceni i pozostawieni samym sobie w lesie dziewiczym zaniedbanej kultury narodowej. Las dziewiczy pozwolono trzebić—więc go rozkawałkowali i wzięli w pacht mniej lub więcej powołani kulturtregerzy narodu, aby przekonać się rychło, że podjęli rzecz nad siły pojedyńczych ludzi. A społeczeństwo wciąż niema prawa zorganizować swe własne szkolnictwo, stworzyć odpowiedzialne organy, kierujące czule i możnie całością machiny cywilizacyjnej, wreszcie uruchomić na podstawie prawa niepożyte środki narodu dla celów jego wyzwolenia z barbarzyństwa. Możemy otwierać szkoły polskie, gdyż zniesiono zakaz czynienia tego, ale nam potrzeba prawa, któreby to czynić nakazywało i organu, coby nad wykonywaniem tego prawa czuwał. Jeżeli w społeczeństwach normalnych mogą istnieć szkoły prywatne lub społeczne wzorowe i doskonale prowadzone, które urzędowe szkolnictwo za wzór do naśladowania brać winno, to nie należy się łudzić ani przez chwilę, że jakieś społeczeństwo poza poparciem prawno państwowym zdoła stworzyć całe własne szkolnictwo choć jako tako zadawalające. Szkolnictwo to będzie zawsze chore na suchoty materjalne, zawiść konkurencyjną i stąd wynikającą blagą, a wreszcie na brak jednostajnego, objektywnego, dobrze funkcjonującego kierownictwa zwierzchniczego. Te trzy choroby obok braku opiekuńczego prawa podkopują naszą szko-

łę w samym jej zarodku, nie pozwalając jej stać się ani polską, ani dobrą.

Nie dość tego—czynią one jeszcze szkołę polską areną zamachów ścierających się ze sobą i walczących o władzę stronnictw politycznych, które w imię własnego interesu chciałyby opanować szkolnictwo. Złowrogi interes kastowy zagrażać poczyna swym wszechdławiącym gwałtem młodemu szkolnictwu polskiemu i młodej polskiej pedagogji i radowałoby go, gdyby zdołał w dziedzinie szkolnej zaprowadzić system apuchtinowski przetłumaczony na język polski i przetransponowany z objektu instynktów polskich na objekt uspołecznienia się narodowego.

Przejdźmy do warunków polityczno-społecznych. Rozumiem pod niemi ten obecny stan społeczeństwa naszego, który objawia się, jako głębokie zróżnicowanie społeczeństwa na skutek wystąpienia na zewnątrz wśród masy zobojętniałej i odartej z kultury społecznej takich długo przemilczanych i potłumianych kategorji historycznych, jak użytkowanie wolności obywatelskich, praktykowane w pewnym stopniu już na czas pewien przed ich ogłoszeniem. Zróżnicowanie to występuje dziś tak dobitnie i jaskrawo, polska myśl narodowo-społeczna płynie tak bezwzględnie różnemi dwoma korytami, iż słuszną zdaje się być uwaga, że społeczeństwo nasze składa się z dwuch zgoła różnych typów antropologicznych. Objawy tego faktu zowią pospolicie zamętem, rozstrojem, atomizacją społeczeństwa nareszcie, tymczasem jest to tylko okres gwałtownego układania się do współżycia świeżo wyłonionych z nicości czynników, okres gwałtownego tarcia się o siebie żywiołów biegunowo sprzecznych, a usiłujących zająć swe miejsce we wspólnym korycie narodowego życia. I tu, i w stosunku do tego procesu znajdujemy to samo, co widzieliśmy w stosunku do no-

wonarodzonego naszego szkolnictwa. I tu, jak tam, istnieje tertius gaudens, gwoli zasadzie „gdzie się dwuch bije, trzeci korzysta“! I tu, jak tam, niema siły kierowniczej, łagodzącej, siły pełnej miłości, a posiadającej zaufanie tych żywiołów rozpętanych, a dzikich, co zdają się chcieć zniszczyć wzajemnie a przynajmniej tymczasem odsądzają się od czci i wiary. W braku takiej siły, w braku takiego regulatora proces normowania się stosunków, kształtowania się nowożytnego społeczeństwa z przeżytków szlachecko-feudalnych przedłuża się niepomiernie. Przedłużanie się tego procesu odbija się na wszystkich stosunkach, odbija się też na szkole nowopowstałej. Żywioły tworzące szkołę żywe a czujące: 1) kierownictwo szkoły, 2) ciała pedagogiczne i 3) uczniowie — wszystko to jest porwane i unoszone przez prądy ogólne, wszystko to ulega owemu procesowi wyłaniania się nowego świata wśród klęsk, walk i śmierci. W zeszłorocznym roczniku „Nowych Torów“ p. Iza Moszczeńska zamieściła artykuł „Polityka w szkole“. P. M. nie rozporządzała wówczas tym materjałem, który się uzbierał w ciągu roku, dla tego ograniczyła się do wskazań jak należy traktować rozpolitykowanie młodzieży, jak normować i skierowywać na właściwą drogę, a nie zamykać na nie oczy lub tępić bezwzględnie. Musimy tu zauważyć, że naogół w polskich szkołach warszawskich przynajmniej rozpolitykowanie wewnątrz szkoły ustąpiło bardzo szybko, młodzież potrafiła ująć te namiętności w pewne formy normalne, uznała prawo życia różnych przekonań obok siebie i zdecydowała samoistnie, że szkoła nie jest terenem do walki przekonaniowej w polityce trzecioklasistów. Jakkolwiek rozsądni pedagogowie przyczynili się niewątpliwie do takiego wyjścia z sytuacji, trzeba przyznać, że poza nielicznemi wyjątkami, młodzież w szko-

łach łatwiej wyzbyła się politykowania, niż personel pedagogiczny i nawet kierownicy szkół. Nie czas dziś jeszcze na cytowanie i rozważanie tych faktów, gdzie duża część personelów pedagogicznych wrogo sobie poczynała ze szkołą, której kierownictwo spoczywało w niemiłym politycznie ręku. Albo też takich, gdzie kierownik szkoły dobierał sobie personel jednomyślny, poczym z żałosnym skutkiem rozpoczynał zaprowadzanie takiej samej jednomyślności wśród uczniów. Są to niewątpliwie objawy bardzo silne chorobliwego stanu szkolnictwa naszego właśnie na tle ogólnych stosunków polityczno-społecznych. Dodać do nich należy szeroko rozpowszechnione fakty tworzenia opinji o różnych szkołach przez różne osoby i grupy społeczne, posiadające określoną barwę polityczną, opinje, które najczęściej krzywdzące i fałszywe odbijały się w końcu na normalnym biegu życia szkolnego i zdolne były wyprowadzać z równowagi najbardziej zrównoważonych pedagogów.

Przybyła nadto jeszcze polityka w wielkim stylu, idąca o lepsze w walce o wpływy w naszym szkolnictwie. Nic też dziwnego, że w przesyconej i bez tego polityką atmosferze, te nowe zakusy polityczne odrazu wywołują burzę nie do zażegnania.

Tego rodzaju zespół stosunków uwieńczonym zostaje przez trzeci czynnik czysto ekonomiczny. Nieliczne zaledwie szkoły w kraju naszym oparte są na jedynie racjonalnej zasadzie subsydjum mniejszego lub większego i dzięki temu mają mniej więcej pewną podstawę materjalną. Twierdzę, że zasada subsydjonowanej szkoły jest jedynie racjonalną, jedynie możliwą; szkoła bowiem, zwłaszcza jako tako odpowiadająca wymaganiom czasu, jest rzeczą tak drogą, że gdyby chcieć ją oprzeć tylko na wpisach, stopę ich mogłyby znieść tylko warstwy najzamożniejsze. Tymczasem na

istniejącą już teraz u nas liczbę szkół polskich, warstwy te są zbyt nieliczne, a rosnąca z dniem każdym potrzeba nauki i popyt na wykształcenie wśród mas uboższych, wreszcie prosty interes społeczny każą, aby szkoła była tanią.

Niestety nie można powiedzieć, aby szkoła polska była wogóle tanią. Nie jest ona pod tym względem w stanie wytrzymywać wolnej konkurencji, na której jest polskie szkolnictwo oparte, i dla szkół niesubsydjonowanych przez ciała lub instytucje społeczne jest to niezawodnym prawie Mane-Tekel-Fares. Nieulega już dziś żadnej wątpliwości, że szkoły konkurencyjne drogie istnieć mogą tylko jako bardzo dobrze prowadzone uczelnie— bo do marnych dzieci nie dadzą. A i te dostępne są tylko dla zamożnych. Ilość przeto szkół takich musi być ograniczona do możliwego minimum w obecnych warunkach podaży dzieci rodzin zamożniejszych. Wprawdzie nawet p. Sosnowski należy do idealistów, twierdzących, że „my w tych szkołach polskich uczyć musimy i przytym za marną płacę, bo szkoły te nie mają czym płacić“, nie sądzę jednak, aby wobec normalnej stopy życiowej nauczycieli znaczne obniżenie płacy było możliwym, zastąpienie zaś nauczycieli droższych przez tanie siły pensjonarsko studenckie i t. d. znowuż byłoby powodem upadku w walce konkurencyjnej z bardziej zasobnemi przedsiębiorstwami.

Tak czy owak szkoła, zakładana głównie jako przedsiębiorstwo, jest zjawiskiem anormalnym i istnieć może jedynie w warunkach anormalnych. W miarę jak warunki ogólne poczną się uzdrawiać, jak zapanują stosunki społeczno-polityczne i prawno-polityczne pożądane, szkoły — przedsiębiorstwa będą mogły pozostać tylko jako wzorowe drogie zakłady, a pachciarski okres naszego szkolnictwa znajdzie swój koniec pożądany dla społeczeństwa, a może w pierwszym rzędzie dla przedsiębior-

ców szkolnych. Tymczasem jednak, czy szkoła nie oparta na pewnych podstawach materjalnych, szkoła pozostająca pod ciągłą klątwą systemu oszczędnościowego może być dobrą? Czy może odpowiedzieć ona wymaganiom nowożytnej szkoły i pedagogji? Czy może myśleć o udoskonaleniach pedagogicznych zawsze kosztownych, lub o czymś wogóle więcej poza przetłumaczeniem rosyjskiej szkoły na polską? Ale to przetłumaczenie niebawem może niewystarczyć. Tymczasem zaś w tym wszystkim kryje się nowy powód, dla czego nasza szkoła nie jest „ani polską, ani dobrą“.

Ale idźmy dalej! Dotychczas rozpatrywaliśmy warunki teraźniejszości, wśród których powstawała i tworzyła się szkoła polska. Teraz przejdźmy do tych podstawowych warunków działalności szkoły, które muszą być wytworem dłuższego czasu, poprzedzającego warunki dzisiejsze. Albowiem i wartość personelu pedagogicznego i kierownictwo, i całość atmosfery szkolnej, uzewnętrzniającej się w stosunku szkoły do młodzieży i odwrotnie, wszystko to musiało powstać, rozwinąć się i przybrać pewien stały charakter dużo wcześnie pod tchnieniem warunków dawnych, jak wiadomo najmniej sprzyjających szkole polskiej i szkole nowej, wolnościowej.

Na pierwszym miejscu postawimy personel pedagogiczny. Któż dbał o wytworzenie i wyrobienie tego personelu, któż myślał o tym, że przyszła szkoła polska będzie potrzebowała nauczycieli wykwalifikowanych naukowo i pedagogicznie, obeznanych z nowemi metodami nauczania i z nowożytnemi zdobyczami nauki? Na pytanie to prostą będzie odpowiedź, jeżeli zważymy, że jakkolwiek od chwili powstania szkoły polskiej wiele osób o tym myśli, to jednak niewiele w tej mierze poza doraźnemi paljatywami zrobiono trwałego i obliczonego na stałe. Pedagog polski do-

tychczas powstawał, że tak powiem, przeważnie przypadkiem, a według orzeczenia jednego z uczestników zjazdu powstawał wskutek życiowego wykolejenia. Zdarzało się pospolicie, że niedołęga życiowy, nie mogący się uplacować gdzieindziej, przypadkiem okazywał się bardzo zdolnym i pożądanym nauczycielem. Ale jako powołanie, jako fach inteligencki polski pedagogja nie istniała--była ona przywilejem pochodzenia. Jeżeli jednak znalazła się u nas pewna liczba wykolejeńców lub nawet posłanników pedagogji, to cóż to była za atmosfera, w której te podstawy przyszłej szkoły polskiej żyły, w której ostatecznie się określały i którą nasiąkały? Była nią atmosfera szkoły urzędowej rusyfikacyjnej, przesiąkniętej polityką i mającej na względzie dobór bezwładnych miernot, atmosfera „kryjomych dołów“ gdzie z pod poły pobłyskiwano kopcącym kagankiem polskiego wykładu, nie zaś atmosfera czystej szeroko promieniującej nauki, rozwijania psychiki dziecięcej ku jaknajsprawniejszemu funkcjonowaniu następnie w życiu, nie atmosfera szczerości i czystej dumy z pracy dla dobra młodych pokoleń swego narodu. Z powodu takich warunków wystarczy zapewne palców u rąk do policzenia istotnych pedagogów polskich z przed sześciu—ośmiu lat. Reszta zrutynizowała się i skostniała w zabójczej atmosferze szkoły rosyjskiej i jeżeli nawet przeszła następnie jakąś ożywczą kąpiel nowej szkoły, to i ta żadnego już wpływu wywrzeć na nią nie zdołała. Pozatym liczba starszych pedagogów w stosunku do takich, którzy nie liczą więcej ponad lat 8 działalności pedagogicznej jest stosunkowo bardzo nieznaczną. Nasz świat pedagogiczny jest wogóle młodym i to jest jego pierwszą i główną zaletą, ale i wadą zarazem. Ma on bowiem przed sobą czas wykształcić się, natomiast nie miał jeszcze czasu przygotować się do poważnej roli

stworzenia z siebie dodatniego pierwiastku nowego szkolnictwa polskiego.

Próby, kroczenie omackiem, uczenie się tylko dzięki nauczaniu, daremne szukanie kogoś, coby mógł udzielić wskazówek, nadać doświadczeniom kierunek i wartość—oto powszednie zjawiska w życiu naszego młodego świata pedagogicznego. Do tego dodać należy zaściankowość naszą i skłonność do adoracji wzajemnej i samouwielbienia, aby należycie uprzytomnić sobie niepomyślne warunki, wśród których funkcjonować i doskonalić się musi młode nasze nauczycielstwo. Zdarza się tedy niejednokrotnie, że rozbudzony krytycyzm młodzieży szkolnej odkrywa w uznanym pedagogu miernotę naukową i pustkę psychologiczną, a wypadki takie nie podnoszą ani powagi szkoły, ani zaufania do niej młodzieży i społeczeństwa. Nie pozbawieni też dotąd jesteśmy szkół takich, gdzie trybem praojców całe nauczanie polega na zadawaniu ztąd—dotąd i wydawaniu lekcji, a cała praca nauczyciela na wysłuchiwaniu tego recytowania.

Z takich to kadrów pedagogicznych nagle i nieoczekiwanie wyszły szeregi naszych polskich dyrektorów i kierowników szkół polskich — niekiedy dyrektorami zostawali nie pedagodzy, — ludzie z bożej łaski—„znani w narodzie“. Kwalifikacje kierownika szkoły muszą być bardzo wielostronne i zadania jego są bardzo złożone. Kierownik szkoły to jest w jednej osobie sprężysty i energiczny administrator, oszczędny i skrupulatny gospodarz, zręczny i rozumny przełożony, wchodzący w stosunki z całemi rzeszami rodziców i pedagogów, doskonały i czuły psycholog w postępowaniu z dziatwą i młodzieżą, wytrawny polityk, stojący poza wszelkiemi partjami, wreszcie wykształcony pedagog —nauczyciel doskonale obeznany z całością nauczania szkolnego, zadaniami i rolą szkoły i posiadający w każ-

dej gałęzi własny sąd i własne zdanie, zdolny nadawać ton całemu kierunkowi szkoły. Kiedy uprzytomniamy sobie te kwalifikacje, to wnet ciśnie się nam na usta wykrzyk: a zkądże i jakim cudem mógł polski pedagog nabrać tych wszystkich uzdolnień? Ten człowiek odsunięty na szary koniec dawnej szkoły i w niej zahukany, zapracowany od świtu do nocy na 40—60 rublowych lekcjach, nie mający pojęcia o żadnych przedmiotach poza tym, który sam wykłada, bardzo często niedołęga życiowy i wykolejeniec, owiany atmosferą policyjno-biurokratyczno-rusyfikacyjną, w samym zaraniu swej działalności?

Istotnie ludzi wykwalifikowanych na dyrektorów szkół polskiej możnaby było policzyć na palcach. Pośrednim dowodem tego jest fakt, że dyrektorowie u nas zmieniają się w polskich szkołach jak rękawiczki, a wszelkiego rodzaju popisy dyrektorskie wypełniają treść rozmów nauczycielskich od anegdoty aż do skandalu. W gruncie rzeczy tam tylko niewiele słychać o naszych nowych dyrektorach, gdzie oni cicho siedzą, Boga chwalą, a szkoła idzie, jak się uda. Gdzie zaś tylko wysunie się jakiś dyrektor - działacz — tam zaraz—biada! I oto nowa przyczyna, dla której w kraju, gdzie niebyło żadnych warunków wytworzenia w dostatecznej ilości należytego personelu pedagogicznego i wykwalifikowanego kierownictwa, nie mogło powstać zdrowe i normalne szkolnictwo.

Pozostają uczniowie — młodzież, jako ten najważniejszy materjał społeczny, dla którego i przez który szkoła istnieje, który ma ona zadanie kształcić i sposobić do pracy pożytecznej dla społeczeństwa i narodu swego, a przezeń dla całej ludzkości.

Pan Paweł Sosnowski obok oceny szkoły polskiej dał w swym przemówieniu zjazdowym również ocenę naszej młodzieży szkolnej w dobie obecnej. Zcharak-

teryzował on ją jako młodzież okresu antytezy doby minionej — doby ucisku i niewoli. Doba obecna przesycona jest atmosferą wolności wybujałej, niepohamowanej i nieumiarkowanej. To przesycenie uwydatnia się najbardziej w młodzieży i szkole, gdyż młodzież jest to żywioł najbardziej niezrównoważony, a szkoła —środowisko najbardziej będące do niedawna zaprzeczeniem wolności. Taki nastrój młodzieży szkolnej wywiera niewątpliwie ujemny wpływ na bieg życia szkolnego i na jakość szkoły, ale pedagog rozumiejący dusze młodzieńcze nie może chcieć ich łamać za to, bo wie, że są one wytworem czasu i swego społecznego środowiska. Te poglądy pana Somowskiego odznaczają się tak wysokim polotem społecznym i psychologicznym, że potwierdzać ich ani zalecać nie potrzeba. Wolimy natomiast zwrócić się do innych stron naszej młodzieży szkolnej. Nie będziemy tu mówili o udziale tej młodzieży w ruchach politycznych, ani o dotykających ją z tego tytułu wyrokach obecnych sądów. Są to rzeczy nieuniknione w takich czasach, od szkoły zgoła niezależne i nic z nią nie mające wspólnego, prócz bólu i żalu. Natomiast musimy pomówić o stosunku dzieci do szkoły i odwrotnie, który w nowej szkole polskiej kształtować się zaczyna w sposób zupełnie nie nowy a niepożądany. Stosunek ten niestety bardzo niewiele utracił z najgorszych swych cech, które posiadał w szkole rosyjskiej. Znaczna część formalizmu i oschłości tej szkoły pozostała i w polskiej szkole po jej przekształceniu. Ogromna doza nieufności młodzieży do szkoły i teorji, że szkoła to jedno, a młodzież ucząca się to co innego, i że te dwie rzeczy mają się jak rząd do rządzonego, jak pracodawca do robotnika, również przeniesioną została nie bez pewnej słuszności na szkołę polską

Stąd wynikło, że owo spolszczenie stało się zno-

wu pospolitym, powierzchownym przetłumaczeniem stosunków szkoły rosyjskiej na szkołę polską. Trzeba przyznać, że młodzież, pomimo szerokiego rozpowszechnienia wśród niej słusznego poglądu, iż unarodowienie szkoły nie polega tylko na zmianie języka wykładowego, długi czas nie wierzyła sama, że właściwy rezultat, zdobycz jest tak małą. Dotąd nawet szuka ona dokoła prawdziwie nowej polskiej szkoły. Z tem większym też żalem należy stwierdzić, że ta skłonność młodzieży do zaufania częstokroć tępioną była i jest przez samą szkołę polską wskutek tego, że zmuszona występować przeciwko wolnościowej wybujałości młodzieży, niejednokrotnie postępowała ona i postępuje wzorem dawnej szkoły rosyjskiej. Wytwarza się tu w pewnym stopniu błędne koło. Aby szkoła była dobrą i dobrze funkcjonującą musi być w niej pewien rygor i porządek, musi być przestrzegane ustawodawstwo szkolne. Młodzież w zapale wolnościowym częstokroć grubo obraża konieczność powyższą. Szkoła musi przedsiębrać pewne środki do zachowania swej powagi i przez to kategorycznie występuje przeciwko młodzieży. Zaufanie młodzieży i jej dobry ze szkołą stosunek upada i szkoła zamienia charakter wychowawczo-pedagogiczny na charakter karno-policyjny.

I oto znowu przyczyny dla czego nasza nowa szkoła nie jest „ani polską ani dobrą“. Przejrzeliśmy pokrótce pewną ilość przyczyn, skutkiem których pospolite przed rokiem rozprawianie „o polskiej dobrej szkole“ okazało się zwyczajną blagą.

Czy mamy za to kategorycznie obwiniać naszą szkołę lub ciskać na nią kamieniem? Widzieliśmy wszak, że nawet wtedy, gdy braki szkoły wynikają z wadliwego charakteru kierowników-działaczy, z nieprzygotowania naukowego i pedagogicznego nauczycieli, są one następstwem, i wytworem, i dziedzictwem

poprzedzającego okresu deprawacji pedagogicznej. Sądzimy jednak, że dobrze jest od czasu do czasu szeroko otworzyć oczy na te braki, które szkoły nasze wykazują, bo tylko znając i uświadamiając sobie swe złe strony dążyć można do ich naprawy, o ile to spoczywa w naszych siłach. Ani na chwilę jednak wątpić nie można, że prawdziwie wolne, nowe szkolnictwo powstać u nas może dopiero wtedy, gdy zjawią się niezbędne warunki prawno polityczne, a warunki społeczne unormują się dostatecznie. O te nieodzowne dla istnienia polskiego szkolnictwa warunki, związane z oddaniem szkolnictwa w całości w ręce narodu i oparciu go na powszechnym podatku szkolnym nigdy nie jest dość wołać. I nigdy nie jest dość wykazywać, że obecne poprzestawanie na szkole prywatnej jest tylko wyczekiwaniem, przez nikogo nie poczytywanym za stan normalny.

Ale nawet i wtedy, gdy samorząd polski ujmie w swe ręce całkowite szkolnictwo polskie, średnią szkołę polską czeka cios ciężki, który wartość jej i poziom raz jeszcze znakomicie obniży. Wraz bowiem z powstaniem u nas uczelni wyższych polskich cały legjon naszych młodych i starszych uczonych, dziś tracących siły w szkole średniej, weźmie się do roboty naukowej w naszych Almae matres, a w szkole średniej nastanie wówczas okres bezwzględnej szarzyzny i przeciętności.

Dla tego to dziś właśnie, póki te młode, jedynie może przygotowane siły polskie pedagogiczne—przyszli profesorowie i uczeni, gnieżdżą się w murach średniej szkoły polskiej, jest czas najwyższy i jedyny obmyśleć i zastosować wszystko, co posłużyć może ku istotnemu spolszczeniu szkół naszych, pod którym rozumieć należy przepojenie ich gorącym społecznym ciepłem narodowej wspólnoty, swojską i prostą atmosferą kraju

i wszelakich składników narodowego życia. A w robocie tej nie zawadzi nie zapominać ani na chwilę, że narodowy charakter szkoły polega nie na surowym doborze i nie na przymusie „narodowym“ młodzieży, ale na tym cieple i na tym ukochaniu, które zniewala, przywiązuje i wsiąka w dusze, a jest wręcz przeciwne suchemu formalizmowi polityki szkolnej nacjonalistycznej.

J. Grodecki.

„Światło“ lubelskie.

Rozłam, który nastąpił na smutnej pamięci Zgromadzeniu Organizacyjnym Polskiej Macierzy Szkolnej d. 8 Lipca roku zeszłego był zapewne dla organizatorów pożądany, a może z góry nawet przewidywany, bo tym jedynie przypuszczeniem da się usprawiedliwić nieparlamentarne zachowanie się ludzi, par excellence uprawiających politykę.

Wszystkie zaś umysły, jedynie dobro sprawy mające na celu, musiały odczuć głęboki smutek, że po dawno przebrzmiałych, a tak świetnych dniach Komisji Edukacyjnej, dziś, duch nam tak zmalał, że organitorzy Polskiej Macierzy Szkolnej nie mogli zająć wyższego, bezstronnego stanowiska i wydać tego jedynego głosu wielkich umiłowań, który w przypowieści Mickiewiczowskiej, górującym nadewszystko okrzykiem synowskim, ratuje konającą matkę wśród obojętnych rad licznych lekarzy. Faktem jest, że ta nuta najczystsza i najsilniejsza, która mogła chociaż chwilowo i na pewien czas wszystkich zjednoczyć, nie zabrzmiała na Zebraniu 8 Lipca.

Stało się... Wypowiedziana na wszystkich polach walka, która wdziera się do wszelkich przejawów na-

szego życia, zajęła nawet dziedzinę spokojnej pracy kulturalnej.

Polska Macierz Szkolna powstała jako z góry obmyślana instytucja centralistyczna, która z ogniska swego Warszawy tworzy koła rozrzucone po kraju całym. „Światło“ stowarzyszenie oświatowe na gubernję Lubelską zorganizowało się drogą decentralizacji, bo rozpoczęło swą działalność od skupienia i ulegalizowania prac kulturalnych już rozpoczętych, a nie mogących pracować pod egidą P. M. S.

Istnieje „Światło“ zaledwo cztery miesiące i przez ten czas zdołało zawiązać koła oświatowe w 10 miasteczkach i 16 wsiach. W Lublinie utworzono systematyczne wykłady, które stanowiąc pewien zakończony całokształt zjawisk z różnych dziedzin wiedzy, będą powtarzane na prowincji i w ten sposób zorganizują przenośny „Uniwersytet ludowy“ na gub. Lubelską.

Zapraszani z Warszawy znakomici prelegienci jak: Świętochowski, Krzywicki, Moszczeńska, Weychertówna, Feldman, i inni ożywiają ruch umysłowy, słabo tlejący na naszej prowincji.

Ciekawszą jednak od tych zewnętrznych niejako objawów działalności głównego zarządu „Światła“ jest egzystencja i praca wewnętrzna świeżo założonych kółek po wsiach i większych osadach. Na zjazdach prowincjonalnych delegatów daje się zauważyć, że nietylko ze względów administracyjnych ale i w znaczeniu duchowym „Światło“ hołduje systemowi decentralizacji. Koła oświatowe tego stowarzyszenia przeważnie powstają nie narzucone z góry przez inteligiencję, ale wyłaniają się samorzutnie z potrzeb uświadomionych warstw robotniczych i ludowych. Liczebnie kół „Światła“ jest znacznie mniej niż P. M. S., ale za to stoją one na własnych podstawach, prawdziwie demo-

kratycznych. Wśród delegatów przeważają wiejskie sukmany i marynarki rzemieślnicze. Parę sprawozdań zaczyna się od charakterystycznego faktu, że początkowo należeli do P. M. S., ale gdy gremjum wybrało zarząd złożony z samych panów, wystąpili, przystali do „Światła“ i tu obrali sobie własnych przedstawicieli, bo chcą sami sobą się rządzić. Najbardziej też znamienną nutą, która przeważała we wszystkich sprawozdaniach i nabrzmiewała do ogólnej i namiętnej skargi, było żalenie się na prawie powszechne i nader wrogie zachowanie się duchowieństwa względem „Światła“. Kilka tylko kółek „Światła“ nie uskarżało się na swych proboszczów, którzy zrozumieli, że w dzisiejszych czasach okropnych, często gorszących wprost walk, rola kapłana polega na łagodzeniu, a nie zasiewaniu nowych waśni wśród wrogich stronnictw. We wszystkich innych miejscowościach i w samym Lublinie rozpoczęła się głucha i zacięta wojna.

Co prawda we wszystkich niemal państwach europejskich spostrzegamy dzisiaj mniej lub więcej zaostrzoną walkę między kościołem z jednej strony, a państwem i społeczeństwem z drugiej. Wyzwolenie wychowania i szkoły z pod wpływów klerykalizmu i zacofania, zakończone zwycięstwem nauki i postępu we Francji, objawia się prawie we wszystkich innych krajach, stanowiąc jedno z najważniejszych i najciekawszych zagadnień społecznych. Na polu też pracy pedagogiczno-kulturalnej te tylko dwa objawy mogą dzielić pracowników na różne i wrogie odłamy.

W naszym kraju, zostającym w wyjątkowych warunkach, gdzie do ostatnich czasów wyznanie rzymsko-katolickie niemal równoznaczne było z polskością —kwestje stanowiące dziedzinę religji i kościoła stanowiły jeden z aksjomatów nietykalności powszechnej.

A nawet i w obecnej przełomowej chwili najskrajniejsze umysły uważały, że jeszcze nie czas wciągania zacofanych i ciemnych mas w rozwiązywanie abstrakcyjnych i zawiłych zagadnień, jakiemi są spekulacje prawdziwej ortodoksji. Żadna szkoła nie ośmieliłaby się u nas egzystować bez wykładów religji, chociaż już w końcu XVIII wieku usiłowano zamienić naukę katechizmu wykładem moralności np. w Katechizmie Kadeckim ks. Czartoryjskiego.

Najbardziej więc postępowe umysły zgadzały się na to, że krytycyzm w rzeczach wiary będzie rozwijać się u nas drogą spokojnej ewolucji, a nie powinien być narzucony w sposób przewrotowo-rewolucyjny.

Na inauguracyjnym zebraniu „Światła“ znalazł się nawet ksiądz, który przekonawszy się osobiście o niesprawiedliwej partyjności P. M. S., sam przyłączył się do „Światła“ i miał mowę, zaznaczającą ugodowy stosunek kapłana do poszukiwań prawdy przez ludzkość na drodze czystej nauki i postępu. Złośliwi utrzymywali, że takiego kapłana organizatorzy długo poszukiwali ze świecą w ręku i następnie przez wdzięczność gotowi byli ofiarować mu konia z rzędem. Otóż już te same żarty świadczą o dobrych chęciach „Światła“ nie jątrzenia kwestji drażliwych. Gdy jednak poczęto się udawać do księży z prośbami o poświęcenie, przeznaczonych na rozszerzenie „Światła“ instytucji, kler odmówił udzielania tych posług chrześcijańskich, z kazalnic posypały się gromy na ludzi należących do „Światła“, jako na odszczepieńców i heretyków. Doszło do tego, że dziś księża nie poświęcają szkół „Światła“, gdy w tych samych budynkach nie robili trudności poświęcając—piwiarnie. Po informacje jak na to reaguje i co o tym mówi lud, sięgniemy do opowiadań wyjętych z ust wieśniaków. Oto niemłody już go-

spodarz dzieje założenia kółka w swojej wsi tak zaczyna:—„Latoś jeszcze przyjechały dwie panie z Warszawy do naszego proboszcza, żeby założył Koło Macierzy, ale jemu się nie śpieszyło... W jesieni jakeśmy porządkiem w polu się obrządzili, założyliśmy sobie Koło „Światła,“ wówczas nasz ksiądz w te pędy zaczął ludzi namawiać do Macierzy. Z ambony mnie wyklinał, zabronił mi rękę podawać, a dom mój o 15-cie kroków kazał omijać. Jakem wrócił z tego nabożeństwa do domu, żona na próg puścić mnie nie chciała. Oj, Sodoma i Gomora działa się we wsi całej...“ Jednak nawet tak potężna osobistość jak proboszcz na wsi nie zdoła już dziś stłumić potrzeb ludu i jego dążności do oświaty. Rozwija się w owej wsi czytelnia, odbywają lekcje z analfabetami, czasem przyjeżdżają prelegienci. Potrzeba czytelnictwa jest tak silną, że w wielu wsiach liczba czytających w $^3/_4$ nie należy do członków „Światła“ i chociaż pociąga to za sobą pewną opłatę, 4 grosze od książki, wolą w ten sposób korzystać z czytelni, niż narazić się księdzu przez zapisanie się do wyklętego towarzystwa. Włościanin z Chełmszczyzny biblijnym stylem szerzy jeremjaszowe skargi na duchowieństwo:—„Światło“ powiada, to największe dobro na świecie. Bóg zawsze w postaci światła ukazywał się na ziemi, plemię tylko Judasza. synowie ciemności chcieli zawsze gasić ogień boży. I któż więcej zasłużył się naszemu rzymsko-katolickiemu kościołowi, niż my unijaci? I dziś okazuje się, że po to cierpieliśmy męki najgorsze i najsurowsze prześladowania, żeby po 40 latach srogich prób, które wytrzymaliśmy bohatersko, dziś kler się nas wyrzekał, zwracał przeciw nam, prześladował i denuncjował naszą chęć do nauki i światła. Kapłani nasi chcą ciemności, więc chyba od Judasza pochodzą“...

Te same jednozgodne narzekanią płynęły obficie i z ust innych delegatów, świadcząc, że ta sprawa stanowi najbardziej bolesną i nabolałą stronę w dotychczasowej działalności „Światła“.

I rzeczywiście można sobie wyobrazić jak dziwną i nierówną walkę musi staczać zwykle małe i słabo w materjalne i umysłowe środki uposażone gronko rzemieślników lub włościan ze zwartą większością, rozporządzającą zwykle znacznemi funduszami i zostającą pod dowództwem proboszcza, dziedzica i całej falangi śmietanki wioskowej lub też małomiasteczkowej. W tych ostatnich a nawet w Lublinie zaczyna się też traktować jako rzecz nie „comme il faut“ i „mauvais genre“ należenie do „Światła“. I tu więc sławny i niestety tak głęboko w naszym społeczeństwie zakorzeniony arystokratyzm zaczyna wysuwać swe rożki, które tylko śmiech i trochę niesmaku muszą budzić swą pospolitością, a jednak tymbardziej może właśnie wymagają skarcenia i ośmieszenia w każdej działalności kulturalnej.

I tak wszystkie te walki z zacofaniem, klerykalizmem i arystokratyzmem niespodziewanie ujawnione i zaostrzone przez wrogie wystąpienie duchowieństwa musi podjąć jako rzuconą sobie rękawicę lubelskie towarzystwo „Światło“.

Że z czasem i w dalszym rozwoju, tak naszego społeczeństwa, jak i całej ludzkości każda idea wyższa musi zwyciężyć niższą, to nie potrzebuje chyba dowodzeń. Chodzi więc tylko o to, żeby zorjentować się, czy narazie w istocie postępowcy nie przedwczesną i nazbyt ciężką na swe barki podjęli walkę? Czy nie słuszne są nieprzestające u nas rozlegać się płaczliwe skargi na ludzi postępowych, którzy wystąpili z Macierzy i udaremnili szerokie aspiracje tego stowa-

rzyszenia ujęcia w swe ręce wyłącznego kierownictwa i ześrodkowania wszystkich usiłowań całego kraju ku najważniejszej i palącej kwestji szerzenia oświaty wśród naszego tak wyjątkowo ciemnego i zacofanego społeczeństwa? Czy monopol na oświatę był u nas istotnie pożądany? I czy postępowcy istotnie mają już dziś jakie szanse powodzenia?

Na pytania te najlepiej też odpowiedzieć nie szeregiem abstrakcyjnych rozumowań, ale badając fakty i wyciągając wnioski z objawów jakie nam życie przynosi.

Gdy po założeniu jednego z kół „Światła“ wywiązała się dyskusja o rozłamie z „Macierzą“, pewien gospodarz w odpowiedzi na zarzuty czynione przez mieszczanina, że nie pracujemy w jedności i zgodzie, odpowiedział:

— „Wiem, że jak w naszej wsi był jeden sklep wszyscy narzekali na drożyznę i zły towar, gdy założyli drugi, cała wieś zyskała, bo towar staniał i wszyscy lepiej byli obsłużeni. Komu więc nie chodzi ani o „Światło“, ani o „Macierz“, tylko o dobro społeczeństwa, ten musi się cieszyć, że oświata do nas już nie z jednego, ale z dwuch źródeł płynie“. O jaśniejsze wyłożenie dobroczynnych skutków konkurencji i wypływających z niej korzyści tradno.

Niespodziewane też i wrogie wystąpienie duchowieństwa tylko na korzyść wyszło sprawie postępu. Zdumiewające pod tym względem mamy do zanotowania fakty.

Oto w Lublinie do niepoświęconej szkoły „Światła“ uczęszcza 200 dzieci, gdy vis à vis stojąca i bogobojnie pokropiona szkoła świeci pustkami. W pewnej znów mieścinie do niepoświęcanej też ochrony, założonej usiłowaniami skromnych rzemieślników chodzi 34 dzieci, do ochrony zaś znajdującej się w tym sa-

mym miasteczku i założonej przez proboszcza, niepoświęcającego instytucji pogardliwie przez siebie przezwanego „Swiatełka“ uczęszcza tylko 18 dzieci. Wprawdzie lud owego księdza przezywa handlarzem, a rzemieślników mianuje ludźmi nieskazitelnej prawości.

I czy skrajnym nawet postępowcom w najdalej sięgających przypuszczeniach marzyło się kiedy, że lud nasz tak szybko, prosto i radykalnie rozstrzygnie drażliwą sprawę dla swej ortodoksji. Że zdecyduje się uczyć swe dzieci w niepoświęconych budynkach? A trzeba było widzić z jakim błyskiem nienawiści pewien gospodarz po wysłuchaniu skarg delegatów wykrzyknął: — „Teraz nas duchowieństwo bojkotuje, ale co będzie jak my ich zaczniemy bojkotować—wówczas komu będzie gorzej“?

I tak samo duchowieństwo sprawę tę z drogi spokojnej ewolucji sprowadza ua manowce znienawidzonej przez siebie rewolucji. Zdaje się też, że takim postępowaniem księża nie poprawili i nie posunęli naprzód swej sprawy, a postępowcy mogą im tylko odpowiedzieć: „Tu l'as voulu George Dandin“...

Co jest też najwspanialsze, że lud postępując tak radykalnie nie staje się przez to wcale niewierzącym, mniej religijnym, bezwyznaniowym, lub niemoralnym. Zdawna umie on wybornie oddzielić ułomność ludzką od nieskazitelnych prawd wiary. Tym surowiej tylko i bezwzględniej krytykuje postępowanie swych pasterzy i tylko słusznie poczyna nie wierzyć już, żeby miał być wiecznym ogniem karany za niedopełnienie jakiejś drobnej formalności religijnej. Mistycyzm i głęboka wiara doprowadza tylko lud nasz do nadziei, że nowe idee oczyszczą i zreformują kościół katolicki. Spełniło się znaczenie Mickiewicza, nie tylko już jego „książeczki“ ale i podstawowe jego idee zabłądziły

pod strzechy, bo lud poczyna samodzielnie uświadamiać sobie prawdy, które nasz wieszcz tak sformułował: „Uczucie prawdziwie, nie urzędowo religijne jest zasadą prawdziwego socjalizmu“.

I dziwnym zaiste zbiegiem okoliczności zdarza się dziś, że zapewne znacznie głębiej i prawdziwiej wierzy lud, należący do stronnictwa postępowego, niż ci prowodyrzy z P. M. S., duchowieństwo i świeccy, którzy właściwie tylko wojują hasłami religijnemi, nie posiadając w sercach mistycznego polotu serc prostych.

Wszystkie też powyżej przytoczone fakty i wypływające stąd wnioski, doprowadzają do coraz mocniejszego przekonania, że ścieranie się zdań, walka przekonaniowa jest zawsze dobroczynną dla rozwoju ducha ludzkiego. Wszelkie prądy i dobroczynne zmiany w umysłach odbywały się zawsze w epoce wiekopomnych walk rewolucyjnych lub zaciętych sporów jak np. podczas reformacji. Tylko dla rozkładowych procesów gnicia jest dobroczynny spokój stojącej wody. W rezultacie więc, jak się wyraził ów szlachetny włościanin, wszyscy ludzie dobrej woli, którym ani o P. M. S. ani o „Światło“ nie chodzi, ale o dobro społeczeństwa, powinni się cieszyć z rozłamu nawet na polu spokojnej kulturalnej pracy, bo popiołem wygodnej zgody i spokoju nie należy nigdy zasypywać prawd zasadniczych, postulatów najważniejszych. Potwierdzenie tego przekonania znajduje się znowu w najcudniejszej naszej narodowej, a prawdziwym duchem religijnym owianej, Ewangielji, którą nam mistrz Mickiewicz przekazał:

— „Powiedzmy z góry — napisał — że każdy system będzie utopją, jeżeli będziemy myśleli, że go będzie możne przeprowadzić w zupełnym spokoju i nie obrażając nikogo“.

— „Sami przyznacie — rzekł też — że świat się dzieli dzisiaj na niewolników, na ofiary tyranji i na oprawców, a pragniecie świat uszczęśliwić, wprowadzając harmonję między złym a dobrym“.

F. Morzycka.

POLEMIKA.

Replika p. J. Szczepańskiego na krytykę jego książki „Kurs uzupełniający etc."

Do Redakcji
„Nowych Torów".

Powołując się na przysługujące autorowi prawo repliki, proszę o umieszczenie w najbliższym N-rze „Nowych Torów" wyjaśnień poniższych na recenzję mojej książki „Kurs uzupełniający" etc., umieszczoną w Nr 1 r. b. pisma „Nowe Tory", oraz na inne stawiane mi zarzuty.

Przechodzę kolejno zrobione przez krytyka zarzuty:

1) Określenie dodawania, nazwane przez krytyka „oryginalnym", nie jest właśnie oryginalnym, bo jest— jeżeli nie dosłownie, to co do treści—sformułowane przez Helmholtza w jego studjum „Liczenie i mierzenie".

2) Zarzut, że moje objaśnienie gienezy liczb ujemnych jest nienaukowe, jest gołosłowny i do niczego nie obowiązuje: niema zasady uważać za naukowe tylko to, co się p. Feldblumowi podoba.

3) Ponieważ o ułamkach, jak to cytuje sam krytyk, mówię „te nowe liczby“, przez to samo upada zarzut krytyka, że „autor nie uważa liczb ułamkowych za jakieś nowe liczby“ (str. 89 N. T.).

4) Cały ustęp o tym, że nie daję pojęcia o liczbie niewymiernej pierwiastkowej, jest prostą przyczepką do pojedyńczych wyrazów. Z tekstu książki mej na stronicy 28 i 29 czytelnik doskonale rozumie ustalone tam pojęcie; powiedziane jest: „symbol $\sqrt{7}$ możemy wyrazić przybliżenie do I,.... do $^1/_{10}$, $^1/_{100}$, $^1/_{1000}$ i t. d.

Jeżeli zgodzimy się i takie symbole, których wartość liczbową możemy wyrazić przybliżenie z dowolną, z góry oznaczoną dokładnością, nazwać liczbami, to $\sqrt{7}$ i wogóle $\sqrt[b]{c}$ są liczbami.

5) Określenie liczby w przypisku na str. 32 można odczytać w każdym lepszym podręczniku niemieckim (patrz w końcu P. S.). Z podręczników polskich powołuję się na Łopuszańskiego. Dla uczniów jest to określenie zrozumiałem, jak przekonałem się w 2 szkołach. Że dla D-ra Feldbluma wydaje się nieodgadnionym rebusem, za to nie mogę odpowiadać.

6) Na str. 40 mej książki jest wzór

$$\sqrt[n]{a^m} = a^{\frac{m}{n}},$$

który właśnie traktuję, jako określenie potęgi o wykładniku ułamkowym, co jest widocznym z tekstu odpowiedniego ustępu. Aroganckie więc frazesy krytyka o tym ustępie—tylko tej arogancji dowodzą, a nie moich błędów.

7) Całą szykanę na temat „barwienia punktów“ etc. powinien skierować krytyk do prof. Tannery, z którego dzieła „Notions des mathématiques“ poglą-

dowe wyjaśnienie subtelnego pojęcia granicy zaczerpnąłem.

8) Na str. 51 mojej książki czytelnik nie znajdzie przypisywanych mi przez krytyka słów „każdemu punktowi na prostej odpowiada pewna liczba rzeczywista“... Charakterystyczne!

9) Czy liczby urojone nazwano tak w przeciwstawieniu do rzeczywistych, czy naodwrót, tego nie przesądzam i z uznaniem przyjmuję wygłoszoną tu z emfazą przez krytyka wielką prawdę, że „wszelka liczba jest pojęciem abstrakcyjnym, wytworzonym przez umysł ludzki“.

10) Wzmiankę o powodzie do odkładania jedności urojonej na osi prostopadłej możemy znaleźć u Baranieckiego, Marakujewa i wielu innych. Wszyscy więc oni „bałamucą umysł czytelnika“ według orzeczenia krytyka...

11) Całą tyradę o tym, że ja błędnie pojmuję liczbę nieskończenie wielką i nieskończenie małą uważam za objaw roztargnienia, z jakim krytyk przejrzał podawaną tu przez niego str. 217. Na tej str. właśnie z naciskiem to podkreślam, że charakter ilości, zwanych nieskończenie wielkiemi lub nieskończenie małemi jest *zasadniczo względny* i wskazuje na pewne prawo zmienności tych ilości wyłącznie w danym zakresie zmienności. Takie więc wyrażenie krytyka *„w ogólności* *) liczba *tgx* nie jest nieskończenie wielką, lecz skończoną“ (str. 93 N. T.) dowodzi tylko jego bałamutnych pojęć. *W ogólności* *) żadna liczba zmienna nie może być ani skończoną, ani nieskończenie wielką lub małą, tylko właśnie *w danym zakresie zmienności.* *)

*) Kursywa moja *J. S.*

Tak i tgx: gdy np. zmieniamy x w odstępie od $\frac{\pi}{4}$ do $\frac{\pi}{2}$, zwiększając stale, to tgx staje się nieskończenie wielką, ale w zakresie od $\frac{\pi}{4}$ do 0, gdy stale zmniejszamy x, ta sama liczba staje się nieskończenie małą.

W zakresie zaś od 0 do $\frac{\pi}{4}$ tgx jest liczbą skończoną. I tylko.

Ta sama bałamutność pojęć krytyka wyziera z jego wyjaśnień co do granicy $y = \frac{\sin x}{x}$ dla $x = \infty$ (domyślam się, że to błąd drukarski i powinno być: dla $x = \pi$). Otóż dla $x = \pi$ zmienna $\frac{\sin x}{x}$ przybiera wartość zero, jak i dla mnóstwa wartości, objętych wzorem $x = k\pi$, lecz ta wartość nie może być nazwana granicą, bo brakuje warunku, zastrzeżonego w samym określeniu pojęcia granicy. Krytyk ma to wyjaśnione na str. 220 w § 41, który przeoczył.

12) Przechodzę do najkapitalniejszego okazu tej sławetnej krytyki.

Krytyk, rozmachawszy się już na dobre na całych dziesięciu stronicach, by ostatecznie zmiażdżyć autora pisze: „Oto na str. 329 autor podstawia *) we wzór $\frac{d \sin x}{dx} = \cos x$ $\left(\frac{\pi}{2} - x\right)$ na miejsce x i pisze wynik podstawienia w tej postaci:

$\frac{d \cos x}{dx} = \sin x$, co jest oczywistym błędem, bo autor nie spostrzega, że $d\left(\frac{\pi}{2} - x\right) = - dx$ (tu znów

*) Podkreślenie moje *J. S.*

błąd drukarski u tak czułego na wadliwość mojej korekty krytyka, lecz i poprawiwszy go, nie da się uratować krytyka od błędu, ale już nie drukarskiego).

„Nie jest to zresztą — ciągnie dalej krytyk—błąd zecerski, bo autor spostrzega, że otrzymany wynik jest błędny, a nie przypuszczając, że błąd tkwi w różniczkowaniu *), rozumuje, że dostawa maleje, gdy kąt wzrasta, a więc trzeba znak zmienić i... przepisuje sobie otrzymany wzór w formie właściwej:

$$\frac{d\,Cos x}{dx} = - Sin\ x.$$

„To jest na str. 329 w podręczniku dla uczniów i dla samouków! Zawołać się chce: „medice, cura te ipsum, a uczniów i samouków zostaw w spokoju“!

Zanim jednak wołać i popisywać się nową arogancją, raczej należało krytykowi przejrzeć uważnie str. 329 i następne. Tam właśnie nie ma błędu różniczkowania, który z takim tupetem zarzuca mi krytyk, a niema dla tej prostej racji, że niema tu różniczkowania. W swym komicznym zacietrzewieniu krytyk przeoczył, że w § 111 to jest na inkryminowanej stronie 329, ja nie mogę stosować różniczkowania funkcji złożonych, gdyż prawidła tego różniczkowania podaję i uzasadniam dopiero w § 113 (na str. 381) więc wzór na pochodną dostawy $\left(\frac{d\ cos\ x}{dx}\right)$ wyprowadzam nie przez różniczkowanie funkcji $Sin \left(\frac{\pi}{2} - x\right)$ jako funkcji od funkcji, lecz przez proste podstawienie w tylko co otrzymany wzór (137) na pochodną wstawy zamiast x wartości

---

*) Kursywa moja *J. S.*

$\left(\frac{\pi}{2} - x\right)$, co wyraźnie zaznaczam na str. 329 i wszystko jest w porządku. Uzasadniać tu zmianę znaku tak, jak to czyni krytyk, byłoby kardynalnym błędem dydaktycznym, bo nie można opierać się na tym, czegośmy jeszcze nie udowodnili.

Każdy zaś, kto już poznał z poprzedniego, co to jest pochodna, z łatwością to wyrozumie, że skoro przyrostek zmiennej niezależnej (Δx) i przyrostek funkcji ($\Delta \, Cos \, x$) są tu znaków odmiennych, więc tak ich stosunek $\left(\frac{\Delta \, Cos \, x}{\Delta x}\right)$, jak i jego granica $\frac{d \, Cos \, x}{d \, x}$ musi być ze znakiem —.

Tak tedy od wielkiego rozmachu krytyk stracił równowagę i... fiknął koziołka, wszystkie zaś jego pyszne i aroganckie tyrady, jakiemi naszpikował ten ustęp, szyderczo zwracają się przeciw niemu, a przytomny i spokojny czytelnik nie wie, co ma więcej podziwiać, czy roztrzepanie, czy zacietrzewienie krytyka, czy też jego przesadną rachubę na pobłażliwość czytelników i niedopatrzenia redakcji N. Torów. Nad tym zaś wszystkim góruje piramidalna i niebotyczna arogancja krytyka, której tak jemu, jak redakcji winszuję, ale nie zazdroszczę.

Tu mógłbym powiedzieć: skończyłem, i nie podnosić dalszych drobnostkowych zarzutów krytyka, zawsze naszpikowanych napuszoną arogancją. Lecz rzuciwszy okiem o parę stronic dalej, czytelnik w tymże N I Nowych Torów znajdzie znowu wycieczki przeciw temuż autorowi, ale już pod napisem „Szkoła Płocka“ i tym razem na tle stanowiska autora, jako przełożonego społecznej szkoły polskiej. To sąsiedztwo rzuca niezmiernie charakterystyczne światło na całe wystąpienie Nowych Torów przeciwko niżej podpisanemu. Tu dopiero wychodzi na jaw, wo ist der Hund begra-

ben... Dobrawszy uczonemu doktorowi do kompanji pana A. Millera i pseudonimów, ukrywających się pod szumną firmą „Związku Płockiej Młodzieży Postępowej“, ta lekka kawalerja przypuszcza teraz atak do przełożonego szkoły, pogromiwszy przedtym autora. Z tą spółką wojowniczą nie mam wcale zamiaru kruszyć kopji. Czytelnikom zaś Nowych Torów winienem jedną informację. Wcale nie wydalono w szkole płockiej klas 6, 7 i 8 i wszyscy uczniowie tych klas, którzy chcieli w nich się uczyć, uczą się dotąd, z wyjątkiem jednego. Ten zaś jedyny został wydalony za cały szereg ekscesów i niesforności, niemożliwych do tolerowania w żadnej szkole. Tyle co do faktycznej sytuacji na dziś w szkole płockiej.

Na zakończenie pytanie: Komu należy się większy medal zasługi, p. A. Millerowi, który pośpieszył umieścić w Przeglądzie Powszechnym [1]) swój pompatyczny a tak arogancki i pełen przesady list w grudniu roku przeszłego, kiedy tylko zaznaczył się pewien zatarg w szkole Płockiej i nie doszedł do swego rozwiązania, czy też redakcji Nowych Torów, która te wszystkie insynuacje na polską szkołę społeczną przedrukowuje w miesiąc po załatwieniu pomyślnym całej sprawy i wprowadza w błąd czytelników, nasuwając im domysł, że to teraz, w miesiąc z okładem po ogłoszeniu sławetnych pamfletów, 3 klasy szkoły Płockiej są wydalone?

Pytanie drugie: czy nie spostrzega czytelnik pewwnego pokrewieństwa między tamtą „naukową“ krytyką, a tą „rzeczową“ informacją?...

Józef Szczepański.

---

[1]) Społecznym (?) Red.

P. S.

O napaści... przepraszam, o krytyce Nowych Torów dowiedziałem się, będąc przejazdem w Warszawie i powyższą replikę pisałem w hotelu; nie mając więc pod ręką bibljoteki, nie mogłem ściśle przytaczać dzieł i autorów, niektóre tylko wzmianki zrobiłem, w nadziei, że mnie pamięć nie zawodzi. Wobec bijącego w oczy uprzedzenia moich oponentów zaznaczam odrazu, że w dalsze repliki wdawać się nie zamierzam, bo przekonywanie ludzi uprzedzonych jest prostą stratą czasu, a tego do stracenia nie mam.

J. S.

Odpowiedź Redaktora.

Wysoko ceniąc prawa autorskie, podałem replikę p. Szczepańskiego w całości, nie kążąc nigdzie ani pięknego stylu, ani rusycyzmów. Jeżeli z tej repliki urośnie nowy poważny zarzut przeciw p. S., niech ma o to sam do siebie pretensję.

Pozostawiam p. Feldblumowi rozważenie wartości „naukowej“ samoobrony pana S. Odpowiem tylko na insynuację, jakoby krytyka książki poszkodowanego autora oraz działalności poszkodowanego dyrektora pozostają ze sobą w jakimś stosunku. Co mają te dwie rzeczy do siebie? Pan S. napisał złą książkę i spotkał się z ostrą krytyką; pan S., jako dyrektor szkoły, popełnił czyn oburzający i został postawiony pod pręgierz opinji publicznej, co go zniewoliło czyn swój naprawić. Kto winien, że pan S. jest zarówno złym nauczycielem, jak złym obywatelem? Zresztą mówią za siebie daty. List p. Millera

był ogłoszony w Przeglądzie Społecznym w d. 5 Stycznia r. b., krytyka zaś książki została napisana w Grudniu, co stwierdzić można szeregiem świadectw. Ale... i tu zaczyna się rzecz najgorsza.

Czytelnik może pomyśleć, iż jakkolwiek te dwie sprawy mogły przypadkowo spotkać się w jednym numerze naszego pisma, to jednak pan S., czytając mógł doznać wrażenia, że one są ze sobą organicznie związane i na tym wrażeniu swój zarzut oprzeć. Wszak replikę swą p. S. kończy zapewnieniem, że o „napaści“ N. T. dowiedział się, będąc przejazdem w Warszawie i replikę pisał w hotelu.

Czytać krytykę i pisać replikę mógł Sz. autor w hotelu, ale stanowczo jest nieprawdą, że się o krytyce wtedy dopiero „dowiedział“. Twierdzę, iż panu S. było wiadomo, że ocena jego książki została napisana przez p. Feldbluma i złożona w redakcji N. T. jeszcze przed Zjazdem przyrodników i gieografów, to jest przed listem Millera, w czasie bowiem tego Zjazdu autor *dwukrotnie* zwracał się do mnie „jako do redaktora N. T.“ (słowa własne p. S) z zapytaniem, czy to prawda, że krytyka jest bardzo ostra, z propozycją, żebym dał ją przed drukowaniem jemu do przejrzenia, wreszcie z upomnieniem, żebym „jako redaktor“ dobrze uważał, gdyż krytyka taka autorowi „może bardzo zaszkodzić“ (własne słowa pana S.). W tym samym czasie, w tej samej kwestji pan S. zwracał się jeszcze do jednego kolegi—matematyka.

A więc pan S., dopuszczając się oszczerstwa względem redakcji, czyni to z całą świadomością popełnianego fałszu.

St. Kalinowski.

Odpowiedź recenzenta.

Arogancja, szykana, zacietrzewienie, fikanie koziołków.......

Po tylu wyszukanych przysmakach, któremi szczodrze uraczył mnie dotknięty autor, najwłaściwszą odpowiedzią byłoby milczenie. Odpowiedź taka nawet pod względem rzeczowym byłaby zupełnie wystarczająca, bo z zestawienia mojej wyczerpującej, popartej cytatami recenzji i pełnej gniewu i piany repliki czytelnik łatwo poznać zdoła, po czyjej stronie jest słuszność. Jeżeli mimo to odpowiadam sz. autorowi, czynię to tylko dla tego, że autor dopuścił się insynuacji, oskarżając mnie o uprzedzenie i o napisanie krytyki tendencyjnej [1]). To zniewala mnie do wykazania, że, wbrew tej insynuacji, zarzuty, czynione w krytyce mojej są bezwzględnie rzeczowe, i że ich autor, pomimo szamotania się, bynajmniej nie zbija i nawet nie osłabia.

Odpowiadam tylko na tę część repliki, która jest właściwą repliką na moją recenzję.

---

[1]) Na zebraniu „Koła matematyczno-fizycznego" *w końcu grudnia r. z.*, gdy pp. S. Dickstein i L. Zarzecki prosili mnie o napisanie recenzji o książce p. Szczepańskiego dla „Sprawozdań" koła, odpowiedziałem im, że recenzję o tej książce już napisałem i złożyłem redakcji „Nowych Torów". Wtedy o aferze płockiej wogóle jeszcze nie było wiadomo, a o osobie pana Szczepańskiego i jego stanowisku społecznym wówczas zupełnie jeszcze nie słyszałem. List otwarty p. Millera ukazał się dopiero *w dniu 5 stycznia r. b.* Tak wygląda zarzut uprzedzenia w świetle faktów.

Ad 1. [1]) Po definicje matematyczne autor sięga do Helmholtza. Mniejsza o to, bo zresztą u Helmholtza nie napotkałby autor wzorów takich zdań, jakie mu w replice przypisuje. Na str. 5 omawianej książki znajdujemy określenie sumy, istotnie zapożyczone z rozprawki Helmholtza: „Liczenie i mierzenie z punktu widzenia teorji poznania“ (tł. polskie W-wa 1901, p. str. 9), lecz bezpośrednio potym znajdujemy w książce omawianej określenie dodawania, które to określenie cytuję w recenzji i którego ani w dosłownym brzmieniu ani w innej formie w broszurce Helmholtza nie znajduję. Helmholtz, dawszy określenie sumy dwu liczb, poprostu mówi, że procedura znajdowania sumy liczb nazywa się w arytmetyce dodawaniem. Określenie dodawania, dane przez sz. autora, pozostaje oryginalnym, i nie pomaga mu osłanianie się powagą Helmholtza.

Ad 2. Punkt ten repliki nie jest odpowiedzią, i przechodzę nad nim do porządku dziennego.

Ad 3. Przytoczona przezemnie cytata ze str. 22-ej książki jest zupełnie jasna i wyraża to właśnie, co zaznaczyłem w recenzji: autor twierdzi, że liczby ułamkowe podlegają tym samym działaniom, co liczby całkowite, „bo kojarzenie ilościowe nie zależy od *nazwy jedności*, z jakich liczby nasze tworzymy“. A więc, jeżeli autor w poprzednim zdaniu nazwał liczby ułamkowe „nowemi“, uczynił to tylko dlatego, że mają nową nazwę, nowego zaś określenia działania na liczbach według autora nie potrzeba, bo wszak zaszła tylko zmiana nazwy, a od nazwy jedności działania nie zależą.

---

[1]) Powtarzam numerację sz. autora.

Na ustęp recenzji, poczynający się od słów „Niemniej charakterystyczne...“, autor nie odpowiada.

Ad 4. Wyjaśnienie autora nie ratuje sytuacji. Czy czytelnik z rozważań autora na str. 28 i 29 rozumie charakter liczb niewymiernych, czy go nie rozumie, w to nie wchodzę, faktem jednak pozostaje, jak w recenzji zaznaczyłem, że formalnego określenia liczb niewymiernych autor nie dał.

Na poważny zarzut, że w przedstawionym przez autora uzasadnieniu rozszerzenia dziedziny liczb tkwi rażąca sprzeczność, w replice autor nie odpowiada.

Ad 5. Określenia liczby, przytoczonego na str. 32 i zacytowanego w recenzji, autor każe szukać „w każdym lepszym podręczniku niemieckim.“ Pozwolę sobie na to odpowiedzieć, że, gdybym w jakimkolwiek podręczniku znalazł przytoczone określenie, zakwestjonowałbym jego „lepszość“. Uśmierca mnie sz. autor oświadczeniem, że określenie, o którym mowa, zrozumieli uczniowie aż dwuch szkół; czy jednak powołanie się na gienjalność owych uczniów, którzy zrozumieli niezrozumiałe, nie jest pokrewne z osłanianiem się Helmholtzem, od którego autor zapożyczył to, czego tamten nie napisał?

Ad 6. Z tekstu na str. 40 nie jest widoczne, że autor uważa wzór, przytoczony w recenzji, za określenie potęgi ułamkowej, natomiast z tekstu tego, który przytoczyłem w recenzji, jest jasnym, że autor dowodzi, że potęga o wykładniku ułamkowym „jest odmienną postacią niewymierności pierwiastkowej“.

Ad 7. Nie mam niestety „Notions des mathématiques“ Tannery'ego, nie mogę przeto sprawdzić, jak wygląda ów pierwowzór, który sz. autor kopjował, nie ratuje jednak zupełnie nieudolnej kopji to, że oryginał należy do mistrza.

Ad 8. Autor raduje się, że jakoby przyłapał mnie na fałszowaniu cytaty. Excusez, fałszowanie istotnie zostało dokonane, ale—przez sz. autora w jego replice. Autor popełnia... nieścisłość, mówiąc, że przypisuję mu słowa „każdemu punktowi na prostej odpowiada pewna liczba rzeczywista“. Słów tych autorowi nie przypisuję, bo też w recenzji nie są wzięte w cudzysłów, natomiast sz. autor ozdobił je cudzysłowem i zrobił nieistniejącą cytatę! Zarzut mój rzeczowy pozostaje w całej mocy: na str. 54 (nie 51, co polega na błędzie drukarskim) autor odwraca twierdzenie, że każdej liczbie rzeczywistej odpowiada pewien punkt prostej, przyczym nie wspomina o pewniku Dedekinda.

Ad 9. Twierdzenie autora w replice, że nie przesądza, „czy liczby urojone nazwano tak w przeciwstawieniu do rzeczywistych, czy naodwrót“, jest sprzeczne z tekstem na str. 95, gdzie czytamy: „działanie... prowadzi do wyrażenia $\sqrt[2m]{-a}$, które nazwano liczbą *urojoną* ze względu na to, że nie oznacza ono żadnej z liczb rzeczywistych“.

Ad 10. Znowu osłanianie się autorytetem! Jeżeli istotnie, jak twierdzi autor, wiadomość, że odcinanie liczb urojonych na osi, prostopadłej do osi liczb rzeczywistych, wynika z konstrukcji średniej proporcjonalnej, znajduje się u Baranieckiego, Marakujewa i wielu innych, to stąd wcale nie wynika, że owa wiadomość nie jest błędna i bałamutna, ale że u Baranieckiego, Marakujewa i tych wielu innych znajduje się błędna i bałamutna wiadomość. Albo wobec autorytetu znika nasza analiza i przyjmujemy wszystko pochodzące od niego bezkrytycznie, albo nawet wobec autorytetu zachowujemy zmysł krytyczny i poddajemy

ich myśli probierzowi naszej własnej analizy. Autor kroczy pierwszą drogą, ja wolę drugą. Stąd, gdy ja pytam „dlaczego?“, autor odpowiada: „tak rzekł On“.

Ad 11. O co szło autorowi na str. 217, przyznaję, zrozumiałem dopiero z odpowiedniego ustępu jego repliki. Niemniej twierdzę, że zarówno cytowane w recenzji zdanie ze str. 134, jak i zdanie na str. 217: „Ilości x, Δ w tymże procesie zmienności mogą przekroczyć wszelką daną wartość liczbową. Dlatego nazywane są nieskończenie wielkiemi“ — są błędne, jak to wyjaśniłem w recenzji, a czego autor albo nie zrozumiał, albo nie chciał zrozumieć. Słowa moje „w ogólności autor pojął jakoś dziwnie, jak gdyby oznaczały „w całej rozległości“, gdy jest to skromne „en général“. (A propos: autor niepotrzebnie poprawia mi $x = \infty$ na $x = \pi$.)

Dalej na szereg zarzutów, popartych cytatami i zajmujących blisko 3 strony, autor nie odpowiada.

Ad 12. Autor odpiera zarzut, którego nie czyniłem, natomiast w dalszym ciągu nie widzi błędu i broni placówki, na której się utrzymać nie jest w stanie. Nie idzie mi wcale o to (i niema w recenzji o tym ani słówka), aby autor wyprowadzał wzór na pochodną dostawy za pomocą różniczkowania funkcji złożonej $sin\left(\frac{\pi}{2} - x\right)$. Autor jednak dalej nie spostrzega, że, podstawiając we wzór (137) $\frac{\pi}{2} - x$ na miejsce x, należy nietylko zamiast $dsinx$ wziąć $dsin\left(\frac{\pi}{2} - x\right)$ to jest $dcosx$, ale także *jednocześnie* zamiast dx należy wziąć $d\left(\frac{\pi}{2} - x\right)$ t. j. $-dx$, a wtedy unik-

nie się błędu, którego autor broni. Nie można wszak w jednej części wzoru zamienić x na $\frac{\pi}{2} - x$, a w drugiej pozostawić x bez zmiany. Argument, przy którego pomocy autor reparuje błędny wzór, jest też mylny, autor uważa bowiem, że „$\cos x$ zmniejsza się, gdy x wzrasta, więc Δx i odpowiedni przyrostek $\Delta \cos x$ mają zawsze znaki odwrotne“ (str. 329); jest to prawdziwe tylko, gdy x wzrasta od 0 do π lub wogóle od $2k\pi$ do $(2k+1)\pi$, natomiast, gdy x wzrasta od π do 2π lub wogóle od $(2k-1)\pi$ do $2k\pi$, wzrasta również wartość $\cos x$, a zatym wtedy Δx i $\Delta \cos x$ mają znaki jednakowe.

Ton repliki autora bynajmniej mnie nie dziwi. Replika może być rzeczowa, gdy w krytyce ujawnia się różnica poglądów, odmienność punktu widzenia. Zarzuty, które autorowi w recenzji postawiłem, wskazują niezbicie na braki organiczne książki i wynikają nie z różnicy poglądów autora i krytyka, ale z samej istoty rzeczy. Obrona tu więc jest niemożliwa, i najlepiej byłby autor ze swego stanowiska zrobił, nie odpowiadając na zasłużoną krytykę; skoro jednakowoż autor zdecydował się wystąpić przeciwko krytykowi, to jego próba obrony wobec zupełnego i naturalnego braku argumentów, mogła być tylko wymyślaniem, gniewem, a w najlepszym razie osłanianiem się tarczą obcych autorytetów.

Dr. M. Feldblum.

Z LITERATURY.

Wacław Nałkowski. Zarys gieografji rozumowej. Wydanie III. Warszawa, 1907. M. Arct. Str. 703. Cena rb. 3 kop. 30. Przed 20 laty ukazała się ta praca w I wydaniu. Wówczas w naszej literaturze naukowej, gdy jedyne większe dzieło w tej dziedzinie (tłómaczony podręcznik Gutego) było już przestarzałe, praca W. Nałkowskiego wywołała wprost zdziwienie. Odrętwiała myśl ogółu i prawie absolutny brak ludzi, oddających się tej nauce sprawiły, że ta księga napisana od deski do deski z metodą uczonego niemieckiego, a jednocześnie z zamaszystością staro-szlachecką, tak potrzebna, tak pożyteczna, była początkowo dla Warszawy raczej zjawiskiem literackim, niż naukowo-pedagogicznym. Posypały się krytyki... i liczne nawet, a wówczas w całej Warszawie bodaj, że jeden p. Witold Wróblewski mógł tę książkę zrozumieć. Doszło do tego, że jedna z szanownych i szanowanych powag przestrzegała przed rozumowaniem w gieografji, bo to może wysuszyć w młodzieży poezję i piękno.

A właśnie to rozumowanie jost rzeczą główną w omawianej książce. Dzieło gieograficzne, które przekroczyło 700 stronic objętości (a w naszych stosunkach stanowiące osobliwość!) zajmuje się powierzchnią kuli ziemskiej i wszystkiemi odbywającemi się na niej zjawiskami. Zaczynając opis każdego kraju lub obszaru od danych, dotyczących rozczłonkowania po-

ziomego i pionowego, autor przechodzi do „wyjaśnienia teraźniejszości przez przeszłość“, czyli do budowy gieologicznej. Tu należy podnieść, że ten żywioł gieologiczny jest w ręku autora nieodzownym, bo śród całego obszaru zjawisk, zaczepiających się przyczynowo, pominięcie danych gieologicznych stanowiłoby wyrwę, niczym nie dającą się wypełnić, i zarazem—że autor ma wielki dar popularyzacji:—najtrudniejsze dane gieologiczne z pod jego pióra wychodzą uproszczone, przejrzyste i zrozumiałe. Należy podnieść, że autor nigdzie nie przeładowywa gieologją, znajduje on miejsce tylko dla tych danych, które są nieodzowne dla charakterystyki lub które wiążą się z innemi danemi. Po budowie gieologicznej autor przechodzi kolejno klimat, świat roślinny, zwierzęcy i w końcu człowieka.

Opisy lądów i krajów poszczególnych zajmują przeszło 500 stron druku, a są one poprzedzone częścią ogólną (zajmującą koło 200 str.), stanowiącą całość samą w sobie. Ta część ogólna gieografji jest nieodzowną dla chcącego podążać za rozumowaniem autora w części szczegółowej i zawiera kwintesencję dzisiejszej wiedzy gieograficznej. Począwszy od gieografji astronomicznej mamy kolejno przedstawione w krótkim zarysie najważniejsze działy gieografji fizycznej i wreszcie autor kończy na antropogieografji. Należy podnieść, że autor, aczkolwiek miał na myśli czytelnika już umysłowo rozwiniętego i z gieografją w zasadzie już obeznanego, jednak nigdy nie wpada w nadmiar szczegółów—zwięzłość nie opuszcza go ani na chwilę. Pomimo niewielkiego miejsca, poświęconego przez autora sprawom poszczególnym, muszę podnieść, że obok wielu innych rozdziały o wulkanach (str. 117) oraz o prądach morskich (str. 138) są napisane z talentem i z niesłychaną prostotą zarazem.

Zależność klimatycznych danych astronomicznych,

choć najzupełniej wystarczająco wyłożona, zyskałaby gdyby autor więcej jej poświęcił miejsca. Chociaż część ogólną kończy antropogieografja, to jest zależność człowieka od przyrody, jednak ta zależność jest już wskazywana i wpierw, a mianowicie od samego początku książki autor nie pominął tej zależności, o ile ona została dowiedzioną, gdyż trzeba zaznaczyć, że antropogieografja została w wielu wypadkach zabagniona uogólnieniami zbyt pospiesznemi, miejscowemi, a mającemi pretensję do powszechności, albo co gorsza rozumowaniami naciąganemi w celach wcale nie naukowych—takie rzeczy autor wprost pominął milczeniem.

Część szczegółowa jest traktowana nie podług państw, a tylko podług obszarów gieograficznych, i tu widzę wielką zaletę, gdyż autor dla utartych przesądów nie porzucił jedynie możliwej naukowej konstrukcji swego dzieła; tylko w ten sposób, nie rozdzielając zjawisk jednorodnych i sztucznie nie sprzęgając rzeczy rozbieżnych, można opisywać, analizować i wnioskować, nie zadając gwałtu metodzie naukowej.

Co wyżej powiedziałem o antropogieografji, to jeszcze bardziej się stosuje do części szczegółowej i można powiedzieć, że nauczyciel, korzystający z książki W. Nałkowskiego ma przytoczone wszelkie najważniejsze typy i objawy zależności człowieka od przyrody, częściej jeszcze (oszczędność miejsca) są one tylko zlekka wskazane i tu nauczyciel ma wdzięczne pole do rozwijania ich z młodzieżą, czy to w czasie lekcji, czy to jako wypracowanie domowe. Podział na obszary nie przeszkodził podaniu najważniejszych danych, dotyczących poszczególnych państw, i posługując się dobrym atlasem (naprz. ostatnim wydaniem Kozenna dla szkół galicyjskich) można po przeczytaniu książki Nałkowskiego nabrać daleko dokładniejszego pojęcia o pań-

stwach niż z tradycjonalnych opisów państw poszczególnych, a to dzięki przyczynowemu traktowaniu zjawisk. Rozumie się, że kto chce otrzymać więcej danych faktycznych (statystyka, miasta, i t. d.), ten powinien ich szukać nie w gieografji, a w specjalnych wydawnictwach (Hübnera—Geographisch - Statistische Tabellen, Hickmanna — Atlas statistique, Scott-Keltie-Year-book of statesman, Supana-Gothaischer genealogischer Almanach).

Wyszukując braków mógłbym z ledwością wskazać, że przy Omanie możnaby zaznaczyć jego faktyczną zależność od Anglji, oraz że to ostatnie mocarstwo systematycznie dąży do panowania nad zatoką Perską i nad całą Arabją. Na str. 127 zamiast „zbytek“ wody poprawniej byłoby „nadmiar“, jak również na str. 144 zamiast „na ciepło“—„przy ogrzewaniu“.

Książka W. Nałkowskiego jest nieocenionym vade-mecum nauczyciela gieografji, chcącego prowadzić wykład *rozumowo*, powiedzmy wprost, chcącego wykładać naukowo, a nie tradycjonalnie.

A. Sujkowski.

B. T. Wocalewski. Strzecha rodzinna. Nauka czytania i pisania. Łódź 1906. Wydanie drugie. Nakładem autora. Jest to nowe wydanie elementarza, który wyszedł poraz pierwszy w r. 1902. Pisząc o nim wówczas w „Książce“, podnosiłam jego zalety niewątpliwe: staranny dobór wyrazów i zdań do czytania, unikanie sylab bezsensowych, wczesne wprowadzanie drobnych powiastek i opisów, pismo prostopadłe, pomysły do pierwszych ćwiczeń piśmiennych. Zarzucałam tylko pisanie imion własnych małemi literami, jako wytwarzające oswojenie wzroku i ręki z błędną pisownią

(rzecz wielkiej wagi dla ortografji), też brak wskazówek co do ćwiczeń, z któremi nie wszyscy nauczyciele dadzą sobie radą. Sąd mój na ogół wypadł pochlebnie, więc polecałam szczerze książeczkę. Teraz gdy po latach czterech wyszło nowe jej wydanie, muszę stwierdzić te same zalety, ale zarazem wyrazić pewien swój zawód, że p. Wocalewski, pedagog młody i zdolny, zatym jeden z tych, którzy mogą i powinni iść z postępem czasu, nie porobił większych zmian w nowym wydaniu swej książeczki, aby uczynić ją jeszcze lepszą, odpowiedniejszą do wskazanego celu. W pierwszej części t. j. w elementarzu małe litery w imionach własnych pozostały po dawnemu, pismo zaś prostopadłe skutkiem jakiegoś kompromisu z jego przeciwnikami, ustąpiło miejsca pismu lekko pochyłemu. W drugiej połowie książki ilość ustępów do czytania i ćwiczeń piśmiennych wzrosła, ale—niestety!—niektóre ćwiczenia więcej zajmujące zastąpiono przez bardziej jednostajne i czasem nudne dla dziecka. Ogólną wadą tych ćwiczeń jest, że oprócz kilku pierwszych, nie pozostają one w żadnym związku z czytaniem, t.j. nie dotyczą tego materjału językowego i pojęciowego, którego dziecku dostarczą czytanka, lecz stanowią szeregi wyrazów oderwanych, z któremi dziecko ni stąd ni zowąd się spotyka. Pod tym względem książka p. Wocalewskiego stoi niżej od niektórych istniejących już u nas czytanek, np. od *Snopka* Brzezińskiej, gdzie znajdujemy czasem ćwiczenia podobne, lecz wypływające wprost z samej treści czytania. Nowością w tej książce są ćwiczenia ortograficzne, ale i tu autor nie postarał się o nawiązanie ich do treści czytania (a przecież w tym pierwszym okresie dziecko, nieświadome jeszcze zasad gramatycznych, przyswaja sobie pisownię wzrokiem, należałoby więc zaczynać naukę ortografji od pogłębienia obrazów wzrokowych,

które zdobywa przy czytaniu) lecz oparł na oderwanych wyrazach i zdaniach, w których dzieci dopisują opuszczone litery, według szablonu, znanego już z książek Dzierżanowskiej, Niewiadomskiej i Drzewieckiego. Choć więc książka i w tej formie może być pożyteczną, żałujemy, że tak mało wnosi nowego do naszej praktyki szkolnej.

Aniela Szycówna.

B. T. Wocalewski. Strzecha rodzinna. Książka do czytania i ćwiczeń. Łódź 1906. Jest to dalszy ciąg dziełka poprzedniego, przeznaczony dla dzieci, które ukończyły elementarz, zatym mniej więcej na drugi rok nauki. Znajdujemy tu zbiór powiastek, wierszyków, zagadek i innych artykulików krótkich i po większej części zajmujących; zarzucićby im można tylko nadmiar nauk moralnych przy powiastkach, których myśl i bez tego jest dla dziecka jasną. Oprócz czytanek mamy tu pomysły do ćwiczeń jedne więcej, inne mniej szczęśliwe, ale na ogół bardziej widoczne i zajmujące, niż w części 1-ej. Posiadają one jednak te same wady, co poprzednie: z małemi wyjątkami nie mają żadnego związku z treścią czytania, co sprzeciwia się zarówno metodycznej zasadzie koncentracji, jak prawu psychologicznemu kojarzenia pojęć. Ten jeden błąd pociągnął za sobą drugi: nierównomierność językową. Styl powiastek i innych artykułów do czytania jest w książce p. Wocalewskiego łatwy i dla dziecka dostępny, gdzieniegdzie tylko trafi się wyraz, wymagający objaśnienia; natomiast w ćwiczeniach mamy dużo wyrazów i zwrotów, obcych dla dziecka w danym wieku i nawet trudnych do objaśnienia, co sprzyja bezmyślności, przyzwyczajając do pisania wyrazów, których się nie rozumie. Pod względem językowym możnaby tym

ćwiczeniom zarzucić niejedno np. w ćwiczeniu 33-im na tworzenie przymiotników autor każe pisać stale: srebrna łyżka, gliniana miska, sukienna czapka i t. d. wbrew duchowi dobrej polszczyzny, nakazującemu przymiotniki pochodne kłaść raczej po rzeczownikach; w ćwiczeniach na odmianę czasowników uczniowie piszą stale szeregi: ja piszę, ty piszesz, on pisze,— choć raczej należałoby dzieci przyzwyczajać odrazu do formy poprawnej, t. j. do opuszczania zaimków tam, gdzie nie kładziemy na nie nacisku. Te niedokładności i inne błędy wynikły prawdopodobnie z pośpiechu, z jakim praca była dokonana wobec konieczności stworzenia nowych podręczników, który w ostatnich dwuch latach ogarnął wydawców i autorów. Ale właśnie dla tego uważamy za swój obowiązek zjawisko to uświadomić ogółowi pedagogów: o bogactwie literatury pedagogicznej jak i każdej innej świadczy nie ilość lecz jakość, niech więc ci, którzy służą nie spekulacji księgarskiej, lecz sprawie postępu szkół naszych, starają się otrząsnąć z panującej gorączki, której towarzyszą często prądy reakcyjne w pedagogice, w podręcznikach swych śmiało zrywają z dawnym szablonem i dają książki, oparte na szerszych studjach pedagogicznych, na głębszej obserwacji dziecka, książki nowe nietylko datą wydania lecz duchem i myślą. I dla tego te słowa piszę z powodu książki p. Wocalewskiego, iż mam przed sobą autora, który mógłby dać daleko więcej, niż obecnie w dziełkach jego znajdujemy.

Aniela Szycówna.

A. Czerwiński i Wł. Weychertówna. Zbliska i zdaleka. Człowiek i ludzkość. Skład główny w Księgarni Polskiej. Przy nauce ludzi dorosłych oddawna dawał się uczu-

wać brak książki, któraby w popularnym opracowaniu odpowiadała potrzebie umysłu człowieka, z zaciekawieniem odnoszącego się do całego szeregu kwestji społecznej natury, jak i zagadnień przyrody, których sam rozwiązać nie mógł. Zaspokojenie tej potrzeby miały na myśli Panie: Czerwińska i Weychertówna, gdy opracowały swoje: Zbliska i Zdaleka.

Książka ta ze względu na plan, uwydatniający się w układzie jej, pomyślana jest bardzo szeroko: obok całego szeregu obrazków, wybranych z literatury pięknej zarówno prozą, jak i wierszem, dotykających najbardziej palących kwestji społecznych jak: wychowanie, alkoholizm, prostytucja, autorki wzięły bogaty materjał historyczny, dotyczący życia ludzi, zarówno u nas, jak i w innych krajach, dla wykazania różnic w rozwoju kulturalnym i urządzeniach społecznych, jako będących z nim w ścisłym związku, bo wprost od niego zależnych.

Naturalnie najdłużej zatrzymały się na stosunkach politycznych i warunkach ekonomicznych Europy, kładąc nacisk na stosunki panujące w różnych częściach Polski i zestawiając je z takiemiż w innych krajach.

Dla ułatwienia czytelnikowi zrozumienia, jaką drogą doszli ludzie do takich a nie innych urządzeń politycznych, autorki umieściły cały szereg ustępów, mających na celu zapoznanie czytelnika z najbardziej odległą przeszłością, począwszy od ludzi jaskiniowców i stopniowo zdobywających sobie coraz dogodniejsze warunki życia politycznego i społecznego; mamy więc ustępy, zaznajamiające z życiem Germanów i Słowian, z historją parlamentu w Anglji i tegoż w Polsce, z pańszczyzną w Rosji i u nas; caly szereg takich zestawień, które mają na celu pobudzenie umysłu czytelnika w kierunku porównań i wniosków. Historja naj-

ważniejszych momentów historycznych naszego narodu najsilniej podkreślona; wreszcie obrazy z obecnego życia zarówno politycznego jak i społecznego dopełniają całości. Widzimy więc, że treść wypisów tych jest bardzo bogata.

Jeżeli jednak idzie o pedagogiczną wartość książki, to dla ludzi, którzy dopiero się nauczyli czytać, jest stanowczo za trudna; za wiele powiedziałabym jest ustępów, mających charakter nawskroś dydaktyczny, a za mało działających na wyobraźnię czytelnika i mogących pobudzić jego ciekawość, z czym się przecież liczyć trzeba, mając na uwadze stan umysłu ludzi, dla których książka jest przeznaczona. Przytym w dziale historycznym, moim zdaniem szkoda wielka, że autorki dały w książce „Zbliska i Zdaleka“ tak wiele przeróbek, a tak mało rzeczy oryginalnych.

Mam wrażenie, że gdyby te same artykuły były wzięte wprost z dzieł historycznych, czytelnik miałby o wiele większą korzyść, gdyż przy czytaniu zapoznawałby się z rozmaitemi sposobami wyrażania myśli, miałby możność odnajdywywania różnic językowych, świadczących o rozwoju ewolucyjnym, jaki przechodził nasz język.

Pomimo tych usterek książka „Zbliska i Zdaleka“ może oddawać ogromne usługi, służąc jako materjał do pogadanek i czytań z objaśnieniami przy nauce ludzi dorosłych.

K. Kalkstein-Lewandowska.

KRONIKA.

Wiece Rodziców. Zainteresowanie się sprawami wychowawczemi zdaje się wzrastać wśród rodziców; dowodem tego trzy konferencje pedagogiczne, które się odbyły w krótkich odstępach czasu (24 stycznia, 30 stycznia i 8 lutego) wobec tłumnie zgromadzonej publiczności, a choć każda z nich z innej przyczyny wywołała oburzenie w pewnych sferach (wszystkie miały już ten grzech w oczach tych sfer, że były zbyt „postępowe“) nic to nie wpłynęło na frekwencję następnych. Dłuższe odczyty i krótsze przemówienia o bardzo różnorodnej i rozbieżnej nieraz treści nie doprowadziły wprawdzie do rezultatów pozytywnych choćby w postaci uchwał ogólnie obowiązujących, ale niewątpliwie pobudziły uczestników do myślenia, do zgłębiania spraw i zagadnień wychowawczych, traktowanych dotychczas w wielu rodzinach z dziwną i karygodną obojętnością. Na wszystkich trzech wiecach poruszano kwestje bardzo żywotne, prawdziwe bolączki wychowania.

Punktem wyjścia tych wieców był kwestjonarjusz dla matek A. Szycówny. Kwestjonarjusz ten przedstawiono, proponując za temat do dyskusji ostat-

nie jego pytanie, dotyczące najbardziej pożądanych reform w wychowaniu. Na to wezwanie podniesiono przedewszystkim sprawę etyki płciowej, owej podwujnej moralności, która wymaga bezwzględnej czystości od córek, a synom pozwala się „wyszumieć“. Sprawa ta wypełniła cały wieczór. Poruszył ją naprzód p. Jezierski, rzucając hasło abstynencji płciowej do małżeństwa, równie obowiązujące dla obu płci; mówił później p. Wernic o konieczności uświadamiania dzieci i młodzieży, oraz o potrzebie wykładów higjeny w szkołach. Inni mówcy: dr. Augustyn Wróblewski, ks. Jan Gralewski, p. Wacław Łypacewicz, p. Sempołowska przenieśli kwestję z gruntu ściśle pedagogicznego na ogólnie społeczny, wyświetlając każdy ze swego stanowiska przyczyny zepsucia młodzieży: tkwią one w wychowaniu, w atmosferze moralnej, otaczającej dziecko, w życiu rodzinnym i towarzyskim, w warunkach i urządzeniach społecznych — skąd reforma wychowania łączyć się musi z całym szeregiem reform obyczajowych i społecznych. Do sprawy tej przygodni mówcy wracali na dwuch następnych wiecach; w szczególności z pewnemi zarzutami wystąpiły matki, które wyrażały swą zgodę na uświadamianie dzieci w domu przez rodziców, lecz protestowały przeciw wykładom biologji dla „panienek“ z klasy VI; matki te przy jaknajlepszych intencjach zdają się nie rozumieć, że właśnie poważne i naukowe traktowanie zjawisk naturalnych zapobiega owej niezdrowej ciekawości, rzeczywiście nieprzyzwoitemu upodobaniu w rzeczach skandalicznych, jakie okazują aż nazbyt często dziewczęta, wychowane w fałszywej pruderji, która o t. zw. kwestjach drażliwych nie pozwala mówić, lecz pozwala o nich myśleć a nawet szeptać z koleżankami. W każdym razie już dziś należy to uważać za pewien postęp w nastroju wychowawców, że sprawa uświadamiania dzieci

pobudza ich do poważnej dyskusji, gdy przed kilku laty ściągała gromy oburzenia na każdego, kto chciał ją poruszyć.

Drugi wiec zajął się głównie wychowaniem domowym: mówiono na nim o powstającym w Warszawie *Kole rodziców.* t. j. towarzystwie, które ma wspólnemi siłami dążyć do reformy wychowania przedewszystkim przez samokształcenie pedagogiczne wychowawców (p. Seydlerowa); o obserwacji dziecka (A. Szycówna) o atmosferze domowej (M. Czaplicka) o stosunku domu do szkoły (J. Moszczeńska). Miejsce nieco odosobnione zajmowały dłuższe odczyty: p. Lubińskiej o literaturze dziecinnej (przeciw militaryzmowi w książkach dla dzieci) p. Michalskiego o brakach w wychowaniu dziewcząt, p. Turzyny o idei demokratycznej w wychowaniu. Wszystkie te referaty nadawały się do poważnej i interesującej dyskusji, ale skoro tylko ją otworzono, a pierwsi mówcy dotknęli sprawy nauczania religji i przymusu religijnego, poważne dotąd zachowanie się publiczności stało się wprost skandaliczne. Nie umiano wysłuchać spokojnie dwuch głosów przeciwnych: ks. Gralewskiego i p. Niemojewskiego, nie umiano uszanować wolności słowa. Oklaski z jednej, sykanie z drugiej strony, dzikie okrzyki, przerywające mówcę, głośne kłótnie między słuchaczamil którzy już na sali podzielili się na dwie partje, zwa,- czające się słowem i gotowe lada chwila skoczyć sobie do oczu — oto zachowanie się wychowawców młodego pokolenia podczas konferencji pedagogicznej. Skutkiem tego dyskusji we właściwym znaczeniu tego słowa nie było, zaledwie zdołano uspokoić roznamiętnioną publiczność i wyjednać u niej tyle tolerancji, że pozwoliła dokończyć p. Niemojewskiemu. Smutne, ale prawdziwe!

Trzeci wiec, był w znacznej części uzupełnieniem

poprzedniego; niektóre referaty były jakby dalszym ciągiem tematów, poruszonych przed tygodniem, więc: p. Weychertówna, wziąwszy za punkt wyjścia śliczny i głęboki wyjątek z Multatulego, mówiła o stosunku matki do dziecka, rozwijając szerzej myśl referatu p. Czaplickiej o atmosferze domowej; p. Korczak w myśl p. Turzymy, która poprzedniemu wiecowi zarzucała pominięcie idei demokratycznej w wychowaniu, zaznajomił słuchaczów z dolą dziecka proletarjatu, a p. Moszczeńska polemizowała z p. Lubińską, podejmując na nowo sprawę literatury dla młodzieży — dzięki temu wiele tematów oświetlono wszechstronniej, niż można to uczynić w jednym przemówieniu. Prócz tego p. Michalski, który zabierał głos dwukrotnie, zwrócił uwagę na nieprawidłowe warunki szkoły dzisiejszej, dając w pierwszym swym przemówieniu charakterystykę młodzieży, a w drugim piętnując antysemityzm w szkolc, A. Szycówna mówiła o koedukacji, dr. Wernic wyjaśniał prawa znużenia, a dr. Miklaszewski rozbierał uczucie strachu ze stanowiska etycznego i potępiał wychowanie, opierające się na budzeniu strachu w wychowańcach. W dyskusji dano głos jednemu przedstawicielowi młodzieży i jednej z matek: na stawiane przez nich zarzuty, oparte często na nieporozumieniu, odpowiedziała wyczerpująco p. J. Moszczeńska. Zakończono wiec pod dobrym wrażeniem i z niewątpliwą korzyścią dla sprawy uświadomienia szerokich kół wychowawców w kwestjach pedagogicznych.

Polski Związek Nauczycielski. Dnia 24 Stycznia r. b. został wreszcie ulegalizowany Polski Związek Nauczycielski, jednoczący postępowy odłam nauczycielstwa polskiego.

W najbliższym czasie zamieścimy w Nowych Torach historję powstania Związku i rzut oka na jego

działalność, obecnie komunikujemy tylko czytelnikom, że Warszawski Oddział Związku został zorganizowany i podajemy parę wyjątków z Ustawy Związku.

§ 1. Polski Związek Nauczycielski ma na celu zorganizowanie nauczycielstwa polskiego dla:

a) pracy nad doskonaleniem polskiego szkolnictwa oraz nauczania i wychowania pozaszkolnego;

b) wcielania w życie zdrowych i racjonalnych zasad pedagogicznych, a również idei bezpłatnego powszechnego nauczania.

c) podniesienia umysłowego, pedagogicznego, oraz społecznego poziomu nauczycielstwa polskiego przez udostępnienie mu wykształcenia zawodowego.

d) obrony i popierania interesów zawodowych polskiego stanu nauczycielskiego i wogóle osób, pracujących na polskiej niwie pedagogicznej.

§ 2. Dla urzeczywistnienia swych zadań P. Z. N. ma prawo:

a) opracowywać projekty szkół wszelkich typów i układać dla nich programy i rozkłady zajęć;

b) wynajdywać sposoby i środki dostarczania nauczycielstwu polskiemu wykształcenia zawodowego;

c) opracowywać, uchwalać i polecać nowe, z duchem postępu zgodne metody pedagogiczne;

d) zakładać szkoły wszelkich stopni i typów, a również urządzać odczyty i otwierać kursy;

e) urządzać zebrania, wykłady publiczne i pogadanki oraz zwoływać zjazdy pedagogiczne;

f) wydawać pisma i książki pedagogiczne;

g) zakładać i utrzymywać bibljoteki, muzea i zbiory, dotyczące spraw szkolnych, pedagogicznych i ogólno-oświatowych;

h) zakładać i utrzymywać biura pośrednictwa pracy nauczycielskiej;

i) zakładać i utrzymywać dla swych członków kasy wzajemnej pomocy i pożyczkowo-oszczędnościowe;

j) regulować stosunki pomiędzy nauczycielstwem polskim a społeczeństwem;

k) bronić interesów prawno-ekonomicznych osób, pracujących na polskiej niwie pedagogicznej;

l) rozstrzygać spory i nieporozumienia, powstające między członkami P. Z. N., a również pomiędzy nauczycielstwem a innemi osobami, na drodze sądów polubownych i honorowych.

§ 3. Działalność P. Z. N. rozciąga się na Królestwo Polskie, w którego granicach posiada on prawo zakładania Oddziałów:

§ 4. Członkami P. Z. N. mogą być wszystkie osoby pełnoletnie, pracujące na polu polskiego szkolnictwa, oświaty i wychowania bez różnicy płci, narodowości i wyznania.

§ 5. Zarząd główny Związku przebywa w Warszawie i składa się z dziewięciu członków i trzech zastępców, obieranych na Zjeździe delegatów wszystkich Oddziałów Związku.

Wielki wiec nauczycielstwa ludowego we Lwowie. „Szkolnictwo“ (Nr. 3) organ nauczycielstwa polskiego w Nowym Sączu, odpowiada posłowi Hupce, walczącemu przeciw polepszeniu bytu nauczycielskiego. Oto jak mówi poseł o strajku nauczycielskim: „My (konserwatyści) bez szkół nawet przez pół roku się obejdziemy, ale wy (nauczyciele) bez płacy tak długo nie wytrzymacie“.

W celu bronienia swych interesów, nauczycielstwo zwołało na 1 luty krajowy wiec nauczycielski. Głównym postulatem tego wiecu jest zrównanie płac dla całego nauczycielstwa, bez różnicy płci, z płacami XI, X i IX rangi urzędników państwowych i zaopatrze-

nie wdów i sierot po nauczycielach i nauczycielkach takie, jakie otrzymują wdowy i sieroty po urzędnikach państwowych ostatnich trzech rang bez żadnych ubocznych modyfikacji. Wiec walny poprzedzono licznemi mniejszemi jako to: w Sanoku, w Białej, w Dolinie, w Samborze, w Żółkwi i t. p.

Gdy na posiedzeniu Sejmu 18-go Lutego poseł Starzyński postawił wniosek w sprawie podwyższenia pensji nauczycielom szkół ludowych, posłowie Abrahamowicz, ks. Pastor i Jabłoński przemawiali przeciw wnioskowi, w którym widzą niebezpieczną manifestację radykalną. Na tymże posiedzeniu poseł rusiński Oleśnicki postawił wniosek, ażeby prawo określania, jaki ma być język wykładowy w danej szkole średniej w Galicji polski, czy rusiński, przysługiwało nie jak dotąd sejmowi galicyjskiemu, lecz rządowi centralnemu w Wiedniu.

Postępowe organizacje oświatowe a kler katolicki. Mamy parę nowych faktów, rzucających jaskrawe światło na usposobienie kleru dla postępowego ruchu oświatowego i na sposoby walki szanownych pasterzy.

W Łowiczu ksiądz z kazalnicy zarzucił Stowarzyszeniu kursów dla analfabetów dorosłych, że w szkołach podczas wykładu wyrzucane są obrazy i krucyfiksy.

Po zbadaniu sprawy na miejscu przez delegatów Zarządu Główn. kursów dla analf. Uniwersytetu dla Wszystkich i Tow. Kultury Polsk. okazało się, że krzyż był zdjęty ze ściany wtedy, gdy wypadało na niej rozciągnąć płótno dla obrazów niknących; (charakterystyczne że Macierz Szkolna pomimo, że się do niej w tej sprawie zwracano, delegata nie wysłała).

Stwierdzono, że w szkołach Stowarzyszenia kursów nigdy przeciw religji nie występowano i politycz-

nych kwestji nie dotykano, gdy przeciwnie księża nieraz zarzucali Stowarzyszeniu niereligijność i partyjność, grozili odmową rozgrzeszenia, ktoby do tych szkół uczęszczał.

Wpływy pasterskie w połączeniu z ciemnotą owieczek mogą wydawać rezultaty w rodzaju poniżej przytoczonego. W Sannikach przewodnicząca Oddziału Tow. Kursów dla analf. odebrała dwa listy z pogróżkami, które były motywowane tym, że druga szkoła poza Macierzą jest niepotrzebna, że kursa dla analfabetów jako bezbożne, masońskie, żydowskie i socjalistyczne są szkodliwe. Po liście wzięto się do kija i na przewodniczącą urządzono napad. Fakty te mówią same za siebie.

Galerja dyrektorów. „Szkoły polskie“ oddały już niemałe usługi różnym przedsiębiorcom, jako dobre źródło dochodu. Teraz zaczynają wyzyskiwać je w nowy sposób. Oto czynią z nich tło dla zareklamowania dyrektorów. W Nr 4 „Kłosów“ znajdujemy wspaniały artykuł pod tyt. „Szkoły polskie i ich przedstawiciele“, gdzie oglądamy podobizny 9 dyrektorów warszawskich, zaopatrzone w odpowiednie hymny chwalebne. Niepotrzeba mówić, że każdy z tych dyrektorów jest arcydziełem w swoim rodzaju, gdyż oprócz nadzwyczajnych zalet żadnych innych cech nie posiada, ale co dziwniejsza—że każdy z tych dyrektorów jest niepospolitym uczonym. Tworami „naukowemi“ p. Machlejda są: „mowy i kazania“, „historja kościoła chrześcijańskiego„ i odczyt p. t. „Juljan Apostata“ i „inne“ (oczywiście!); p. Wł. Włodarski „przez długie lata pracował przy gabinecie fizycznym ś. p. Stanisława Kramsztyka, w kole mat. fizycznym i na wielu innych polach naukowych“ (co to za gabinet i co za inne pola?); p. J. Zydler jest auto-

rem „wybornego świeżo wydanego podręcznika gieometrji“ (patrz druzgoczącą krytykę tegoż podręcznika w Nr 7 „Szkoły Polskiej“ za r. 1906 przez L. Zarzeckiego); p. T. Sierzputowski — o którym, jako o redaktorze „Kłosów“, nibyto ma się nie pisać, ale się pisze — złożył w r. 1905 rozprawę doktorską (tytuł rozprawy nie podany; ciekawi jesteśmy, czy nie jest to przypadkiem dzieło pod tytułem: „Romantyzm polski, jego fazy, istota i skutki“ (Lwów, Księga Narodowa, 1905, 8-o, str. 278); o tej cennej pracy pisze p. Wł. Dropiowski w Pamiętniku Literackim (Zesz. II i III r. 1905 str. 355), kończąc w te słowa: „Jednego tylko niepodobna odmówić autorowi—odwagi cywilnej, jaką okazał, ogłaszając drukiem swoje „dzieło“)... I poco ta blaga!

Red. „Kłosów“ widocznie zamierzała jeszcze przedemonstrować dyrektorów prowincjonalnych i w tym celu rozesłała do nich okólnik hektografowany, wzywając do nadesłania „odwrotną pocztą“ oblicza wraz z notatką biograficzną. Nie wszyscy jednak dyrektorzy dali się złapać na perspektywę figurowania w „Kłosach“, bo oto jeden z nich nadesłał p. Sierzputowskiemu następującą odpowiedź:

W Kaliszu 19 stycznia 1907.

„*Szanowny Panie Redaktorze!*

Odezwę redakcji „Kłosów“ przeczytałem z przykrym zdziwieniem. Znowu jakaś fanfara, wynoszenie zasług dyrektorów, z których $^9/_{10}$ jeszcze niczego dokonać w ciągu roku nie mogło — poprostu jakaś niesmaczna reklama. Nie czas obecnie na to! Jeżeli Kaliska Szkoła Handlowa w ciągu swego rocznego istnienia pomimo szczupłych środków potrafiła stanąć na równi z najlepiej uposażonemi, jeżeli wypełnia swe zadanie rzeczywiście pożytecznie, jest to zasługą całego zespołu nauczycieli, a nie kierownika.

Kierownik szkoły powinien być czynnikiem łączącym i harmonizującym śród nauczycieli, musi być czynnikiem wykonawczym uchwał rady pedagogicznej, może korzystnie wpływać przykładem i radą doświadczeńszego kolegi, ale czasy „solistów“ minęły, dziś rozstrzyga zespół.

Stanowczo protestuję przeciw reklamowaniu kierowników kosztem reszty kolegów, protestuję przeciw tak lekkomyślnemu traktowaniu szkolnictwa polskiego.

Z poważaniem

Dyrektor Kaliskiej Szkoły handlowej *Antoni Sujkowski.*“

Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego nadsyła następującą odezwę:

Sekcje: 1) języka polskiego, 2) języków nowożytnych, 3) języków starożytnych, 4) historyczna i 5) wychowawcza zapraszają wychowawców i osoby, wykładające w szkołach języki i historję, na Zjazd pedagogiczny, który ma się odbyć w Warszawie w dwu terminach:

a) dla wykładających *języki i historję od dnia 3 do 7 Kwietnia r. b.*

b) dla ogółu *wychowawców od 5 do 9 Maja r. b,*

Osoby, życzące sobie uczestniczyć w Zjeździe w pierwszym terminie, proszone są o zawiadomienie Biura Zjazdu (Zgoda 8) przed dniem 20 Marca, pragnący zaś wziąć udział w Zjeździe w drugim terminie, raczą nadesłać o tem zawiadomienie do Biura przed dniem 20 Kwietnia.

Uczestnicy Zjazdu, którzy zechcą wygłosić odczyt, sprawozdanie lub komunikat w zakresie dołączonych programów, raczą nadesłać do Biura Zjazdu przed upływem powyższych terminów (20 Marca i 20 Kwietnia) tytuły swych prac wraz z krótkiem streszcze-

niem, zawierającem główne wytyczne opracowanego tematu.

Prezes Stowarzyszenia *P. Sosnowski.*

Sekretarz Zarządu *K. Kulwieć.*

A. Program czynności Zjazdu

w terminie od 3—7 Kwietnia (humanistów).

I. *Programy* wykładu języków i historji w szkołach elementarnych i średnich:

a) dane statystyczne co do ilości godzin tych przedmiotów i rozkładu materjału według klas w naszych szkołach:

b)—w szkołach odpowiednich za granicą;

c) krytyka tego rozkładu;

d) projekty programów.

II. a) *Stosunek wzajemny* przedmiotów historyczno-filologicznych oraz ich znaczenie w całokształtcie wychowania szkolnego.

b) Język ojczysty jako przedmiot i jako *język wykładowy.*

III. *Metodyka:*

a) przygotowanie naukowe i pedagogiczne wykładających;

b) metoda wykładu w szkołach elementarnych i średnich;

c) koncentryczność wykładów i metoda retrospektywna w historji.

IV. *Pomoce naukowe:*

a) podręczniki, wypisy, atlasy, tablice, mapy, ilustracje, bibljoteka szkolna dla uczniów i nauczycieli;

b) wystawa podręczników i pomocy naukowych krajowych i zagranicznych.

V. Pedagogiczne i życiowe *znaczenie* omawianych przedmiotów.

VI. *Referaty ogólne* i sprawozdania z badań osobistych.

B. Program czynności Zjazdu
w terminie od 5 – 9 Maja (wychowawców).

I. Środki kształcenia *charakteru* dzieci i młodzieży:
- a) czynniki religijno-etyczne w wychowaniu domowem i szkolnem;
- b) nauka jako czynnik wychowawczy;
- c) wychowawcze znaczenie karności szkolnej;
- d) estetyka jako czynnik wychowawczy.

II. Wewnętrzny ustrój *życia szkolnego:*
- a) przygotowanie naukowe i pedagogiczne wychowawców;
- b) rady pedagogiczne i ich udział w rozwoju szkoły;
- c) rozkład zajęć szkolnych;
- d) regulamin wewnętrzny;
- e) opieka nad młodzieżą szkolną poza szkołą.

III. *Fizyczne* wychowanie młodzieży:
- a) hygjena w życiu szkolnem;
- b) środki fizycznego rozwoju młodzieży;
- c) uświadamianie młodzieży w sprawach seksualnych;
- d) praca młodzieży poza szkołą i przeciążenie w niej;
- e) gry i zabawy; ich znaczenie wychowawcze.

IV. Stosunek *otoczenia* do sprawy wychowania młodzieży:
- a) współżycie koleżeńskie;
- b) uczeń i nauczyciel;

c) uczeń i szkoła;
d) uczeń i wpływy poza szkolne;
e) rodzina i szkoła;
f) społeczeństwo i szkoła.

V. *Referaty ogólne* z psychologji i pedagogiki.

Z Uniwersytetu dla Wszystkich. Wobec wielkiego zainteresowania się kwestjami pedagogicznemi, ujawnionego na wiecach rodziców, Uniwersytet dla Wszystkich powziął myśl zorganizowania systematycznych wykładów pedagogicznych. Na serję 25 wykładów pod nazwą: „Ogólne zasady wychowania“ zapisywać się można w głównym biurze Uniwersytetu (Wilcza 50 m. 5) w godz. 11—1 i 6—8. Abonament na całą serję wynosi dla członków Uniwersytetu 5 rb., dla nieczłonków 6 rb. 50 kop.

Gazeta Świąteczna ogłasza przedpłatę na obrazy barwne do nauki czytania i pisania sposobem K. Promyka.

Na całość wydawnictwa (37 obrazów) przedpłata wynosi 4 rb. w Warszawie i 4 rb. 50 kop. na prowincji. Przedpłatę przyjmuje redakcja Gazety Świątecznej i księgarnia krajowa (Plac Św. Aleksandra 8).

Nazwisko Promyka, znanego autora najlepszego elementarza polskiego, może być rękojmią że i wydawane przezeń Obrazy istotnie ułatwiać będą naukę czytania i pisania.

Zaczyna wychodzić miesięcznik *Ster*, organ równouprawnienia kobiet. Pismu występującemu w imię hasła postępowego życzymy powodzenia.

Redaktor i Wydawca: *St. Kalinowski.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.